

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FERNANDA PEREIRA LABIAK

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
À LUZ DE ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE
REUVEN FEUERSTEIN**

**FLORIANÓPOLIS
2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FERNANDA PEREIRA LABIAK

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
À LUZ DE ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE
REUVEN FEUERSTEIN**

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação.
Orientação: Prof.^a Dr.^a Roseli Zen
Cerny.

**FLORIANÓPOLIS
2016**

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora por meio do
Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Labiak, Fernanda Pereira

A mediação pedagógica na educação a distância à luz de
algumas contribuições teóricas de Reuven Feuerstein /
Fernanda Pereira Labiak ; orientadora, Prof.^a Dr.^a Roseli
Zen Cerny - Florianópolis, SC, 2016.

197 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Mediação Pedagógica; Educação a Distância.
3. Experiência de Aprendizagem Mediada. 4.
Modificabilidade Cognitiva Estrutural. 5. Reuven
Feuerstein. I. Cerny, Prof.^a Dr.^a Roseli Zen . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação. III. Título.

FERNANDA PEREIRA LABIAK

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
À LUZ DE ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE
REUVEN FEUERSTEIN**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de “Mestre em Educação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Educação e Comunicação, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 18 de agosto de 2016.

Prof.º Dr.º Elisor Antonio Paim
Coordenador do PPGE – UFSC

Banca Examinadora:

Prof.ª Dr.ª Roseli Zen Cerny
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Orientadora

Prof.ª Dr.ª Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Prof.ª Dr.ª Carla Cristina Dutra Búrigo
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.ª Dr.ª Elisa Maria Quartiero
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Prof.ª Dr.ª Silvia Zanata Da Ros
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Suplente

Dedico esta dissertação a todos que acreditam na Educação como uma forma de construir uma sociedade mais crítica, reflexiva, democrática e justa.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que a construção de um estudo resulta da colaboração de muitos parceiros de caminhada. Isto é, este estudo envolveu várias pessoas e gestos que sustentam esta construção, que chamo de conquista. Dessa forma, quero agradecer a todos que participaram da minha vida ao longo dos respectivos dois anos e para além destes.

Com carinho acadêmico e pessoal agradeço a minha orientadora Rose, pois mais do que acreditar em mim e no meu trabalho, motiva-me a alçar voos cada vez mais altos. Obrigada pelo apoio, acolhida, compartilhamento de saberes e contribuições para a pesquisa. Você é motivo de admiração pessoal e de grande afeto.

Em especial à minha banca examinadora, professoras: Beth, Carla, Elisa e Silvia por aceitarem o convite para participar da banca e contribuírem para a minha formação de modo único, em que pude modificar-me cognitivamente.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Gilka, Mônica, Leandro, Dulce e Araci pelos momentos de reflexões e discussões que oportunizaram crescimento acadêmico e pessoal.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, os quais compartilhamos momentos de ensinar, de aprender e de afetividade.

Ao David Sanson e Márcia que contribuíram significativamente para a minha compreensão de constructos teóricos de Reuven Feuerstein.

À Márcia que conheci em momentos de intensas reflexões sobre a Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein e é uma pessoa muito generosa.

À coordenação do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital em nome do professor Henrique que assentiu a realização desta pesquisa nesse curso.

Ao Cristiano, Fernanda e Milene parceiro e parceiras de trabalho e estudos, juntos percebemos que é possível a construção do novo e que um trabalho realizado com respeito a individualidade do outro, compromisso e cooperação é possível construir afetividade e amizade.

À Milene, Cleusa e Thaís por ajudarem a deixar este texto mais bonito.

À Maria Lúcia e Paulo pela generosidade, carinho e pelo apoio para que este trabalho pudesse ser realizado. Os momentos de acolhida e aconchego foram fortalecedores e muito importante nesta caminhada.

Ao Pedro, meu companheiro, que além de me apoiar e incentivar sempre com carinho na realização dos meus sonhos, é meu amigo,

cumplice e meu amor. Com você e a Sofie descobri que para ser uma família, basta ter amor.

Aos meus pais e mediadores, Ronaldo e Uilca, que me incentivaram e incentivam a estabelecer objetivos e trabalhar para alcançá-los. Em virtude dessa mediação, esta dissertação se concretiza.

À todas as pessoas que contribuíram para a concretização desta conquista, estimulando-me intelectual e emocionalmente. Muito obrigada!

Mediar exige rigorosidade metódica
Mediar exige pesquisa
Mediar exige respeito aos saberes dos educandos
Mediar exige criticidade
Mediar exige estética e ética
Mediar exige a corporificação das palavras pelo exemplo
Mediar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação
Mediar exige reflexão crítica sobre a prática
Mediar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural
Mediar exige consciência do inacabado
Mediar exige o reconhecimento de ser condicionado
Mediar exige respeito à autonomia do ser do educando
Mediar exige bom senso
Mediar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores
Mediar exige apreensão da realidade
Mediar exige alegria e esperança
Mediar exige a convicção de que a mudança é possível
Mediar exige curiosidade
Mediar exige segurança, competência profissional e generosidade
Mediar exige comprometimento
Mediar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo
Mediar exige liberdade e autoridade
Mediar exige tomada consciente de decisões
Mediar exige saber escutar
Mediar exige reconhecer que a educação é ideológica
Mediar exige disponibilidade para o diálogo
Mediar exige querer bem aos educandos.

Freire (1996), adaptado por Cerqueira (2005)

RESUMO

O presente estudo procura compreender como a mediação pedagógica, ancorada nas contribuições teóricas de Reuven Feuerstein, se constitui no processo educacional de um curso oferecido por meio da Educação a Distância (EaD). Assim, para a análise e a compreensão da mediação pedagógica *on-line*, foi utilizado como referencial teórico as contribuições de Reuven Feuerstein. A metodologia da pesquisa teve um caráter qualitativo e exploratório, foi pautada na compreensão de que o olhar do pesquisador é único no ato de pesquisar e contemplou a análise de conteúdo no tratamento dos dados em que foram utilizados os 12 parâmetros da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) como categorias *a priori*, considerando os estudos já realizados por Feuerstein (1997). Os dados são provenientes da interação entre professores-tutores, estudantes e objeto da aprendizagem em fóruns, atividades de produção textual e mensagens de texto (enviadas e recebidas) do correio eletrônico do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem. Na análise desses dados, observa-se a presença dos 12 parâmetros da EAM entrelaçados como uma rede na mediação pedagógica dos docentes pesquisados. Percebe-se, ainda, variáveis intervenientes como: a incidência de alguns parâmetros da EAM tende a aumentar à medida que o professor-tutor intensifica a participação na interlocução com os estudantes; o conteúdo didático influencia na mediação dos parâmetros da EAM, sendo necessário replanejar a mediação pedagógica ao longo da oferta de uma disciplina/curso para que a aprendizagem seja significativa para os estudantes; o número de estudantes por turma, influencia na mediação dos parâmetros da EAM, pois quanto maior o número de estudantes, mais difícil se torna para o docente acompanhar os diferentes processos de modificabilidade cognitiva dos mediados e auxiliá-los na metacognição; o acúmulo de atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes pode ser um fator que afeta a disponibilidade e a motivação desses sujeitos. Evidenciou-se, portanto, que a EAM pode auxiliar no estabelecimento e na manutenção de vínculos que favorecem à aprendizagem na EaD e que se referem: ao sujeito com ele mesmo, com o objeto da aprendizagem, com o mediador e com o contexto sócio-histórico-cultural, contribuindo para que a história individual dos estudantes seja preservada e valorizada.

Palavras-chave: Mediação Pedagógica; Educação a Distância; Experiência de Aprendizagem Mediada; Modificabilidade Cognitiva Estrutural; Reuven Feuerstein.

ABSTRACT

The present study aims understand how the pedagogical learning mediated is composed in the process of distance education, grounded in the Feuerstein's theory. Therefore, to analyze the on-line pedagogical mediated it was adopted the Reuven Feuerstein's contribution as theoretical framework. The research methodology had a qualitative and exploratory character and it was based in the comprehension that the researcher's perspective is unique in the act of searching and contemplated the content analysis processing of data in the 12 parameter Mediated Learning Experience (MLE) as *a priori* category, considering the Feuerstein (1997)'s studies carried out. The data are from the interaction between teacher, students and learning object in forums, text production activities and text messages from email. In the analysis of these data, it could be observed the presence of 12 MLE parameters intertwined as a network in the pedagogical mediation of the surveyed teachers. Also it was perceived intervening variables as: the incidence of some MLE parameters tend to increase as the teacher enhances participation in the dialogue with students; the educational content's influences in the mediation of MLE parameters leads to a necessary remodel of the mediation over the course offered in order to improve the student's learning; the number of student per class influences the mediation of MLE parameters, because since greater the number of students, more harder it becomes for the teachers to follow the different structural cognitive modifiability processes of the mind and assist them in the metacognition; the accumulation of activities to be developed by students can be a factor that affects the availability and motivation of these subjects. Wherefore, it was evidenced that the MLE can assist in establishing and maintaining links that favor learning, and that concern: the subject with himself, with the mediator and with the historical context and socio-cultural, contributing to the individual's story is preserved and valued.

Key-words: Pedagogical Mediation; Distance Education; Mediated Learning Experience; Structural Cognitive Modifiability; Reuven Feuerstein.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Modelo da Experiência de Aprendizagem Mediada de Feuerstein	60
Figura 02: Configuração pedagógica do <i>Curso</i>	81
Figura 03: Organização da equipe docente no Núcleo Específico de Gestão para Integração das TDIC no Currículo	87
Figura 04: Eixos de trabalho e estudo da equipe docente.....	91
Figura 05: Expressões das professoras-tutoras ao mediar pedagogicamente os fóruns	152
Figura 06: Expressões das professoras-tutoras nos fóruns que remetem a Mediação do Sentimento de Pertença	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Gerações da Educação a Distância no Brasil	38
Quadro 02: Atividades propostas e disponibilizadas aos estudantes do Núcleo Específico de Gestão para Integração das TDIC no Currículo	88
Quadro 03: Relação dos fóruns e números de postagens por turma... ..	100
Quadro 04: Relação das atividades de produção textual (primeira versão e segunda versão reescrita).....	106
Quadro 05: Relação de mensagens de texto recebidas e enviadas	109
Quadro 06: Mediação pedagógica que contempla a Intencionalidade e Reciprocidade.....	116
Quadro 07: Reciprocidade do estudante em relação à Intencionalidade do professora-tutora	118
Quadro 08: Apontamentos de um estudante sobre a mediação pedagógica da professora-tutora.....	120
Quadro 09: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Transcendência.....	122
Quadro 10: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Transcendência – retorno dos estudantes	124
Quadro 11: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação do Significado	127
Quadro 12: Mediação pedagógica no fórum que contempla o parâmetro Mediação do Significado.....	131
Quadro 13: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação do Sentimento de Competência.....	134
Quadro 14: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação da Regulação e Controle de Comportamento – reestabelecimento de acordos	139
Quadro 15: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação da Regulação e Controle de Comportamento – orientações para realização das atividades	141
Quadro 16: Mediação pedagógica no Fórum 02 que contempla o parâmetro Mediação da Regulação e Controle de Comportamento ...	143
Quadro 17: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação do Comportamento de Compartilhar	144

Quadro 18: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação do Comportamento de Compartilhar – análise coletiva das contribuições no fórum.....	146
Quadro 19: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação da Individualização e Diferenciação Psicológica.....	150
Quadro 20: Mensagem do Estudante 11 a Professora-tutora 01 – Mediação da Individualização e Diferenciação Psicológica.....	153
Quadro 21: Mediação pedagógica que evidencia a Mediação da Busca de Objetivos, Colocação de Objetivos e Alcance de Objetivos.....	155
Quadro 22: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação da Busca por Desafio, Novidade e Complexidade.....	159
Quadro 23: Mensagem de abertura do Fórum 04.....	162
Quadro 24: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação da Consciência de Ser uma Entidade Modificável.....	165
Quadro 25: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação da Alternativa Otimista.....	168
Quadro 26: Diálogo entre professora-tutora e estudante que contempla a Mediação da Alternativa Otimista.....	169
Quadro 27: Contribuições de um estudante no fórum.....	171
Quadro 28: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação do Sentimento de Pertença.....	174

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVEA	Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem
BU	Biblioteca Universitária
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EaD	Educação a Distância
EAM	Experiência de Aprendizagem Mediada
EJA	Educação de Jovens e Adultos
e-Proinfo	Ambiente colaborativo de aprendizagem
h	Hora
H	Mediador Humano
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICELP	International Center for the Enhancement of Learning Potential
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPAD	Learning Potential Assesment Device
MBA	Master of Business Administration
MEC	Ministério da Educação
min.	Minuto
NA	Núcleo Avançado
NB	Núcleo de Base
NE	Núcleo Específico
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
NUTE	Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional
O	Objeto
p.	Página
PDF	Portable Document Format
PEI	Programa de Enriquecimento Instrumental
PF	Professor-formador
PLAC	Plano de Ação Coletivo
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProInfo	Programa Nacional de Informática na Educação
PT	Professor-tutor
R	Resposta

S	Estímulo
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Seat	Secretaria da Aplicação Tecnológica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação a Distância
TCC	Trabalho de Conclusão do Curso
TD	Tecnologias Digitais
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
VHS	Video Home System

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I - DOS MEIOS QUE POSSIBILITAM À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA AS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS

1.1 AS GERAÇÕES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL	36
1.2 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	41
1.3 INTERAÇÃO POR MEIO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	44
1.4 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	47

CAPÍTULO II - CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE REUVEN FEUERSTEIN

2.1 ORIGEM DE FEUERSTEIN E DE SUAS CONSTRUÇÕES TEÓRICAS	52
2.2 APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO ENTRE AS TEORIAS DE PIAGET, VYGOTSKY E FEUERSTEIN	54
2.3 A MODIFICABILIDADE COGNITIVA ESTRUTURAL – MCE	56
2.4 A EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA – EAM ..	58
2.5 PARÂMETROS PARA OCORRÊNCIA DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA – EAM.....	62
2.5.1 Intencionalidade e Reciprocidade	63
2.5.2 Transcendência.....	64
2.5.3 Mediação de Significado	65
2.5.4 Mediação do Sentimento de Competência	66
2.5.5 Mediação da Regulação e Controle de Comportamento	67
2.5.6 Mediação do Comportamento de Compartilhar	68
2.5.7 Mediação da Individualização e Diferenciação Psicológica	69
2.5.8 Mediação da Busca de Objetivos, Colocação de Objetivos e Alcance de Objetivos	70
2.5.9 Mediação da Busca por Desafio, Novidade e Complexidade	70
2.5.10 Mediação da Consciência de Ser uma Entidade Modificável ...	71
2.5.11 Mediação da Alternativa Otimista.....	72

2.5.12 Mediação do Sentimento de Pertença	72
---	----

CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO

75

3.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS ...	77
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA: CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL.....	80
3.2.1 Proposta Pedagógica do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital	80
3.2.2 A oferta do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital na Universidade Federal de Santa Catarina	82
3.2.3 O Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital na Universidade Federal de Santa Catarina	83
3.2.4 O Núcleo Específico de Gestão para Integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Currículo	85
3.3 PROCESSO DE FORMAÇÃO DA EQUIPE DOCENTE	90
3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	95

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

97

4.1 APRESENTAÇÃO DAS FONTES E DADOS COLETADOS NO AVEA	99
4.1.1 Fóruns temáticos de discussão	99
4.1.2 Atividades de produção de texto	104
4.1.3 Correio eletrônico	108
4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS PARÂMETROS DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA	110

CONSIDERAÇÕES FINAIS

177

REFERÊNCIAS

183

INTRODUÇÃO

Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica sistemática. Exige disciplina intelectual que não se ganha, a não ser praticando-a.

Paulo Freire

Este estudo¹ está vinculado à linha de pesquisa Educação e Comunicação, do programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. Neste primeiro momento, abordo os pressupostos² que me despertaram o interesse por estudar a temática: a mediação pedagógica na Educação a Distância (EaD) à luz de algumas contribuições teóricas de Reuven Feuerstein (1921-2014)³, bem como apresento as contribuições que o estudo dessa temática pode oferecer à EaD. Trago, ainda, a questão de pesquisa, os objetivos que foram traçados no início da pesquisa e percorridos durante o processo de desenvolvimento. Apresento também a estrutura de organização do trabalho, que atende aos conceitos teóricos e metodológicos para que este estudo seja caracterizado e validado cientificamente.

Sistematizar um estudo, tanto na esfera da escrita quanto na investigação prática, é um processo desafiador. Envolve muita empatia pela temática proposta, interesse em contribuir com o conhecimento científico de uma época, saber orquestrar as ideias para se entrelaçarem e se complementarem, ter sensibilidade de escolher as palavras adequadas para compor o texto e ter o desejo de descobrir os resultados pesquisados.

Essa sistematização contempla também a organização do tempo, uma vez que o tempo da escrita não é só cronológico, ainda que, ao escrever um texto de dissertação de mestrado, é preciso atentar-se ao tempo cronometrado para qualificá-lo (exame de qualificação) e para concluí-lo (defesa). Esse percurso cronológico compreende o período que vai do início ao fim da pesquisa. A temporalidade da escrita compreende,

¹ O presente estudo foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Brasil.

² Na primeira parte da *Introdução*, utilizo a primeira pessoa do singular por ser uma narrativa que expressa as minhas motivações como autora para realizar este estudo. Posteriormente, utilizo a primeira pessoa do plural por entender que o trabalho desenvolvido conta também com as impressões da minha orientadora.

³ Neste estudo, sempre que o nome Feuerstein for utilizado, será para se referir a Reuven Feuerstein (1921-2014).

entretanto, um processo criativo que articula o pensamento em meio às suas contradições, oscilações e instabilidades, caracterizando um movimento abstrato, difícil de mensurar o tempo.

O desafio da escrita é sempre instigante e, ao planejar este estudo, quis desenvolver uma temática que fizesse sentido para a comunidade acadêmica e para a EaD, mas que, sobretudo, encantasse-me e representasse a minha trajetória de estudos e de trabalho, estabelecendo um elo com a minha formação em Psicologia (bacharelado, licenciatura e formação de psicóloga) e MBA⁴ em Gestão Estratégica de Pessoas, formações que abrangem, entre tantas temáticas, as relações humanas e que são olhadas a partir das teorias de referência dessas áreas do saber. Destaco as relações humanas como um elo entre esses cursos, pois essa temática possui várias facetas e desdobramentos, e também está relacionada ao Mestrado em Educação, curso que escolhi realizar na busca por continuar os estudos de forma crítica e reflexiva. Ora, como pensar Educação sem as relações humanas? O que quero dizer é que são as relações humanas que dão sentido à Educação e, conseqüentemente, dão sentido à mediação pedagógica.

A mediação pedagógica na EaD, à luz de algumas contribuições teóricas de Feuerstein, é a temática proposta para este estudo e foi escolhida com base nas minhas experiências pessoais e profissionais nessa modalidade educacional, e por partilhar da perspectiva desse autor, que compreende mediação⁵ a partir da relação dinâmica entre o sujeito, o contexto sócio-histórico-cultural e o movimento que se dá nessa relação. Quando me refiro a “algumas” contribuições teóricas, quero dizer que, diante da extensa jornada de Feuerstein como professor, psicólogo e pesquisador, muitos foram os seus legados, e este estudo abrange uma parte desses legados. Assim, é nessa perspectiva que este estudo se pauta e também é essa perspectiva que tem ancorado os meus trabalhos na EaD.

Trabalhei por três edições como professora-tutora⁶ no Curso Básico – Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado,

⁴ MBA – sigla em inglês de *Master of Business Administration*. O MBA é comumente compreendido no Brasil como uma Pós-graduação *Lato Sensu*.

⁵ O termo mediação adquire significados diferenciados e definições variadas conforme a abordagem teórica de referência que se adota. Neste estudo, a concepção de mediação é refletida de acordo com Feuerstein e é apresentada, com suas especificidades, no Capítulo 02 – Contribuições teóricas de Reuven Feuerstein.

⁶ Professor(a)-tutor(a) é a denominação utilizada neste estudo para os termos “tutor a distância” ou “tutor *on-line*”, comumente utilizados em estudos na área

ofertado a distância por uma instituição pública de ensino superior em Minas Gerais. A fundamentação teórica de referência para sustentar a mediação pedagógica da equipe docente desse curso foi pautada em constructos teóricos de Feuerstein. Foi nesse contexto, então, que tive a oportunidade de conhecer e estudar esse autor e suas abordagens. Confesso que me encantei com sua trajetória e com suas construções teóricas, as quais me permitem questionar, refletir e ser crítica no que tange à complexidade das relações humanas no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

Nos cursos de Licenciatura em Letras-Espanhol, Letras-Português e Filosofia ofertados na modalidade educacional a distância, por uma instituição pública de ensino superior em Santa Catarina, atuei como professora-tutora na disciplina de Organização Escolar. A fundamentação teórica de Feuerstein e a perspectiva de docência compartilhada ancorou a minha prática pedagógica. Pude perceber o resultado disso a partir da reciprocidade dos estudantes em relação à mediação pedagógica desenvolvida.

Após essas experiências como professora-tutora de cursos oferecidos a distância, trabalhei como coordenadora pedagógica da equipe de acompanhamento ao estudante do Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas, ofertado a distância por uma instituição pública de ensino superior em Santa Catarina. Para articular as formações dos professores-tutores, supervisores dos professores-tutores e monitores que ocorreram antes e durante o curso, esses profissionais respondiam semanalmente a um questionário semiestruturado com a finalidade de identificar elementos relacionados à temática do curso e à prática pedagógica que careciam de serem estudados nas formações continuadas. A partir das respostas nos questionários e de observações no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), pude notar que os professores-tutores, os supervisores dos professores-tutores e os monitores apresentavam dificuldades para definir o que entendiam por mediação pedagógica e como colocá-la em prática no AVEA.

da EaD. Isso se deve à concepção adotada aqui, de que o tutor é um professor *on-line*, uma vez que é o “[...] responsável pela efetivação do processo de ensino-aprendizagem no contexto da formação, ainda que esta prática esteja apoiada em materiais didáticos apropriados e coerentes com a abordagem pedagógica” (ALMEIDA, 2015, p. 06). Entretanto, mantêm-se a denominação tutor nos casos de citações diretas e indiretas.

Enquanto trabalhava nos referidos cursos, também realizava, como estudante, cursos a distância voltados para o desenvolvimento de ações pedagógicas na EaD. Desse modo, a minha atuação como coordenadora pedagógica de uma equipe de acompanhamento ao estudante, como professora-tutora e como estudante em diferentes cursos oferecidos na modalidade educacional a distância, possibilitou-me observar formas distintas de mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem por parte da equipe docente⁷, em especial, dos professores-tutores no AVEA.

Ao observar essas distintas formas de mediação pedagógica e as interferências que elas podem causar no processo de ensino-aprendizagem na EaD, senti o inquietante desejo de compreender a fundamentação teórica e vivencial que orienta a prática pedagógica do docente que trabalha com essa modalidade educacional, visto que essa fundamentação reflete na maneira de atuar e participar do processo de ensino-aprendizagem. Isto é, a fundamentação que orienta uma prática docente tem relação com as várias experiências sociais, históricas e culturais vividas pelo sujeito em sua trajetória de vida (BEYER, 1996).

Nesse sentido, a articulação para realizar este estudo surgiu durante o meu planejamento para atuar como professora-tutora no *Núcleo Específico (NE)*⁸ de *Gestão para Integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)*⁹ no Currículo do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nesse Curso, também atuei como orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e tive

⁷ Equipe docente é compreendida neste estudo como sendo os profissionais responsáveis por tomar decisões pedagógicas no processo educacional. Cerny e Lapa (2013) pontuam que na EaD o professor-tutor e o professor-formador, quando atuam em parceria, tomam decisões pedagógicas de modo compartilhado.

⁸ Compreendemos *Núcleo Específico (NE)* como tendo o mesmo sentido e significado de uma disciplina (termo comumente utilizados nos processos educacionais para designar campos específicos do saber). Neste estudo, é adotado a sigla *NE* quando referirmos ao *Núcleo Específico de Gestão para Integração das TDIC no Currículo do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital*.

⁹ Neste estudo, chamar-se-á Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para o que a literatura educacional chama Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), Tecnologias Digitais (TD), uma vez que, para Afonso (2002), as TDIC englobam todas essas outras nomenclaturas. Entretanto, mantêm-se as siglas TIC, NTIC e TD nos casos de citações diretas e indiretas.

a possibilidade de criar em conjunto com outros professores-tutores e professora-formadora um grupo de estudos e trabalho com o intuito de oportunizar a nossa formação¹⁰ enquanto equipe docente, a fim de apropriarmos-nos de forma crítica, criativa e reflexiva de constructos teóricos de Feuerstein, da temática do *NE*, da docência na EaD, do funcionamento e estrutura do AVEA do *Curso*, e entre outras ações que compuseram a nossa prática pedagógica.

A proposição de estudar alguns constructos teóricos de Feuerstein como embasamento para nossa prática pedagógica no *NE do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital* se deu devido a compreensão de que esses constructos poderiam contribuir no nosso modo de ser e agir enquanto mediadores. Isso porque o professor, psicólogo e pesquisador romeno Feuerstein escreveu abordagens teóricas a partir das suas vivências pessoais e profissionais com o intuito de ajudar o sujeito a melhorar o seu modo de pensar e aprender. Diversos profissionais em muitos países e de diferentes áreas do conhecimento têm se apropriado desses saberes para desenvolver suas práticas de trabalho e pesquisas. No contexto brasileiro, as teorias de Feuerstein orientam muitas discussões sobre a dificuldade de aprendizagem em decorrência de causas diversas, todavia, na EaD, suas teorias ainda são pouco exploradas.

Diante disso, emergiram os questionamentos: como as teorias de Feuerstein podem contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na EaD? Como o processo de ensino-aprendizagem ancorado na perspectiva teórica de Feuerstein pode auxiliar na formação dos sujeitos, no âmbito do desenvolvimento do pensamento? Como as teorias desse autor podem contribuir para que a mediação pedagógica do docente na EaD seja significativa para o estudante? Muito mais do que responder a questionamentos, este estudo permite vivenciá-los, sendo este um dos grandes desafios aqui propostos. Desse modo, busco pesquisar sobre a temática aqui apresentada, não somente para abordar uma teoria que vem ancorando o meu fazer pedagógico na EaD, mas para refletir sobre iniciativas que possibilitem gerar novos conhecimentos para essa modalidade educacional.

A EaD está inserida num contexto educacional desafiador, instigante e repleto de oportunidades para que a democratização do saber

¹⁰ Na subseção 3.3 – *Processo de formação da equipe docente*, é apresentado como ocorreu a formação da equipe docente para a atuação pedagógica no *NE do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital*.

aconteça, por isso, é importante que seja pensada em um panorama educacional que contemple elementos como: a) teorias que possam oferecer suporte para a prática pedagógica; b) formação continuada para a equipe docente; c) um fazer docente pautado no coletivo; e d) um espaço/ambiente que possibilite a construção do processo de ensino-aprendizagem e a construção de uma pedagogia que faça sentido para os sujeitos do processo educacional, possibilitando, assim, a construção coletiva do conhecimento.

Ao longo dos últimos anos pesquisadores como Almeida (2015), Cerny (2009), Mill (2010), Belloni (2006), Moran (2006), Prado e Martins (2002), Palloff e Pratt (2002), Gutierrez e Prieto (1994) vêm propondo sentidos e significados diversos para a EaD. Muito tem sido discutido sobre a necessidade de se pensar propostas/ações pedagógicas na EaD que façam sentido para os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando-lhes construir conhecimento, autonomia, responsabilidade, criticidade, criatividade, solidariedade e tornando-os autores de sua própria história frente às constantes transformações tecnológicas e sociais (ALMEIDA, 2015; PRIETO, 2013; GUTIERREZ, 2008).

Em vista disso, salientamos que este estudo busca olhar para a mediação pedagógica na EaD à luz de algumas contribuições de Feuerstein com o intuito de contribuir com a formação da equipe docente, de modo a auxiliar na formação dos estudantes para que se tornem sujeitos críticos e atuantes. Como referencia Demo (2002, p. 60), “[...] não se estuda só para saber; estuda-se também para atuar.”

A fim de buscar subsídios que justifiquem a relevância deste estudo, foi realizada uma revisão bibliográfica para identificar trabalhos relacionados à temática aqui proposta. Os procedimentos adotados de janeiro a março de 2015, para realizar essa revisão, compreenderam a definição:

- a) das bases de dados (banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES))¹¹, periódicos da CAPES, Instituto

¹¹ No período da revisão bibliográfica, que compreendeu janeiro a março de 2015, constava na página do banco de teses e dissertações da CAPES (disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/noticia/view/id/1>>) o seguinte informe: “como forma de garantir a consistência das informações, a equipe responsável está realizando uma análise dos dados informados e identificando registros que por algum motivo não foram informados de forma completa à época de coleta dos dados. Assim, em um primeiro momento, apenas os trabalhos defendidos em

Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), *Cientific Electronic Library Online (SciELO)* e *Google Acadêmico*);

- b) das fontes (periódicos, teses, dissertações e artigos científicos);
- c) do ano das publicações das fontes (2000 a 2014);
- d) das palavras-chave apresentadas em qualquer parte do texto que abordavam os temas Mediação pedagógica na Educação a Distância e Experiência de Aprendizagem Mediada de Feuerstein/Educação a Distância e as contribuições das teorias de Feuerstein;
- e) dos filtros que apresentam publicações no Brasil e no idioma português.

A partir dos estudos selecionados, foram realizados os procedimentos para análise prévia: leitura dos resumos e, em seguida, leitura na íntegra dos estudos. Esses procedimentos foram adotados para identificar se os estudos encontrados traziam similaridades com a pesquisa proposta nesta dissertação. Os dados analisados configuram quatro produções. Nos periódicos CAPES, no banco de teses e dissertações da CAPES e no *SciELO* não foram encontrados trabalhos relacionados ao tema pesquisado. No IBICT foi encontrado um trabalho, e o mesmo se repetiu nos resultados encontrados no *Google Acadêmico*, o qual teve um total de quatro produções catalogadas de acordo com os procedimentos adotados nesta revisão bibliográfica.

Dessa forma, o estudo intitulado *O sistema de tutoria no curso de pedagogia a distância da Universidade Federal de Uberlândia: estratégias de planejamento, acompanhamento e avaliação*, de Mourão, Oliveira e Romero (2012), é um artigo que tem como objetivo discorrer acerca da formação, do papel e das práticas de tutoria, apresentando a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) de Feuerstein como uma estratégia de trabalho para a coordenação de tutoria. De acordo com as autoras, esse embasamento teórico oferece uma oportunidade para a equipe docente de: avaliar a sua atuação, se apropriar dos resultados do processo de pensar juntos, realizar a formação da tutoria e do curso oferecido em sua totalidade.

Costa e Pimenta (2010) refletem, no artigo que tem por título *Teoria da Modificabilidade Estrutural: uma nova proposta teórica para*

uma articulação de ensino e aprendizagem virtual, a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Feuerstein como possibilidade de novas práticas pedagógicas em contextos virtuais de ensino-aprendizagem que evidenciam o sujeito com seus conhecimentos, cultura e história.

Andrade (2007), em sua dissertação de mestrado sob o título *A mediação na tutoria online: o entrelace que confere o significado e a aprendizagem*, buscou identificar “modelos de tutoria” presentes na EaD, descrevendo as atribuições relacionadas aos papéis e às responsabilidades do tutor nas diversas dimensões em que atua. Com o intento de identificar “modelos de tutoria”, a autora enviou por *e-mail* um questionário semiestruturado para os participantes do II Encontro Nacional de Tutores de Educação a Distância (ENATED) e, com base nos resultados, percebeu “estilos de tutoria” que sinalizavam uma prática voltada para o acompanhamento sistematizado da aprendizagem e que visavam à manutenção de um canal de comunicação em constante abertura com o estudante. Esses “estilos de tutoria” verificados por Andrade foram assimilados como congruentes aos constructos teóricos de Feuerstein. Para a autora, apesar de os tutores pesquisados não terem conhecimento sobre a teoria da EAM de Feuerstein, essa teoria encontrava-se presente na intenção didática dos tutores investigados.

Por sua vez, Ferreira (2010), em sua dissertação de mestrado sob o título *Mediação pedagógica na educação a distância: possibilidades a partir das contribuições da abordagem de Reuven Feuerstein*, objetivou identificar os componentes mediacionais presentes na atuação de tutores, de um curso de graduação a distância, analisando a concepção de mediação pedagógica para os tutores do referido curso e suas aplicações práticas na pedagogia por eles adotada. Em seguida, discutiu a relevância da mediação pedagógica para a educação de adultos na modalidade educacional a distância. Entre os resultados encontrados, cabe destacar: a) a dificuldade do tutor em conceituar mediação pedagógica e estruturar uma prática pedagógica adequada no âmbito da EaD; b) o reconhecimento de uma preparação insuficiente para o trabalho docente na tutoria a distância; e c) o fato de a equipe docente não visualizar o processo educacional em sua totalidade, principalmente o tutor, que está na linha de frente, ou seja, em contato com o estudante. Diante dos resultados encontrados, Ferreira infere que a mediação pedagógica tem como finalidade a modificabilidade cognitiva estrutural do sujeito e o desenvolvimento de sua autonomia. A autora entende que os constructos teóricos de Feuerstein oferecem subsídios para uma formação e prática

docente na EaD. Acrescenta, ainda, que essa estrutura teórica proporciona um norte para a construção de uma pedagogia própria para a EaD.

De forma geral, os estudos encontrados, atribuem concepções para a EaD, buscam fazer uma retomada de algumas teorias de Feuerstein, identificam as formas de mediação pedagógica utilizadas pela equipe docente em cursos oferecidos a distância e inferem que as teorias de Feuerstein podem ressignificar o estigma que acompanha a EaD como um processo industrializado, padronizado, que somente instrumentaliza independente da relação humana. No entanto, é possível observar que os estudos realizados não investigaram empiricamente a constituição/materialização/efetivação da mediação pedagógica na EaD a partir de princípios teóricos de Feuerstein, bem como os fatores que podem interferir na constituição dessa mediação pedagógica.

Portanto, diante da escassez de trabalhos que contemplem esses elementos, este estudo parte de algumas concepções teóricas propostas por Feuerstein, aqui utilizadas para cercear a mediação pedagógica na EaD, e segue na busca por apresentar reflexões para o problema de pesquisa proposto, contribuindo, dessa forma, com a comunidade científica e com pesquisadores que estudam a mediação pedagógica na EaD, procurando oferecer subsídios, tanto na teoria como na prática, pois, como sublinha Freire (1996, p. 32), “[...] pesquisa para averiguar, averiguando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Nesse contexto, formular o problema de pesquisa mostra o desafio enfrentado por um pesquisador e investigador, os limites do campo investigado e as suas características. Conforme aponta Minayo (2002), a delimitação do problema consiste em definir os limites da dúvida, apontando as variáveis que estão envolvidas na investigação e como se conectam. Neste estudo, o problema de pesquisa questiona a possível relação que pode existir entre duas variáveis relacionadas ao objeto de estudo, podendo ser verificadas ou observadas empiricamente. Portanto, como questão de pesquisa foi definido: como a mediação pedagógica *on-line*, ancorada nas contribuições teóricas de Reuven Feuerstein, se constitui no processo educacional de um curso oferecido por meio da modalidade de Educação a Distância?

Os objetivos deste estudo contemplam inquietações teóricas e práticas que estão sendo pensadas desde os meus primeiros trabalhos na EaD, pois, como assinala Prado e Martins (2002), é preciso entender a mediação a partir de princípios pedagógicos explícitos e implícitos adotados pelo docente para, assim, compreender que os diferentes tipos

de mediação podem gerar diferentes tipos de aprendizagens. Desse modo, o **objetivo geral** visa: compreender como a mediação pedagógica, ancorada nas contribuições teóricas de Reuven Feuerstein, se constitui no processo educacional de um curso oferecido por meio da modalidade de Educação a Distância.

Os desdobramentos do objetivo geral caracterizam os seguintes **objetivos específicos**:

- a) analisar como a mediação pedagógica de professores-tutores, ancorada na perspectiva da Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein, pode ocorrer no AVEA de um curso ofertado na modalidade educacional a distância;
- b) identificar estratégias na mediação pedagógica do professor-tutor que favorecem o processo de ensino-aprendizagem na modalidade educacional a distância;
- c) identificar os desafios da mediação pedagógica *on-line* com o uso das TDIC.

Este estudo está organizado de forma que, no corpo textual, transcorra o seu referencial teórico e a análise procedida por meio da pesquisa. Diante disso, no primeiro capítulo, *Dos meios que possibilitam à Educação a Distância as mediações pedagógicas*, partimos de levantamentos históricos já produzidos sobre a EaD e procuramos compreender a relevância das TDIC na pedagogia adotada em diferentes épocas/gerações dessa modalidade educacional. Levantamos a reflexão sobre a influência dos meios tecnológicos digitais de informação e comunicação para as mediações, bem como o potencial desses meios para contribuir no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na EaD, para, ao final desse primeiro capítulo, abordar a mediação pedagógica instituída na figura da equipe docente, mais especificamente, na figura do professor-tutor.

No segundo capítulo, *Contribuições teóricas de Reuven Feuerstein*, apresentamos algumas construções teóricas de Feuerstein acerca da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) e dos parâmetros universais e situacionais para ocorrência da EAM. Vale dizer que, esses constructos teóricos foram utilizados como base para a análise dos dados da pesquisa realizada.

No terceiro capítulo, *Percurso metodológico*, especificamos a metodologia adotada, que possui caráter qualitativo e exploratório, cuja intenção é a compreensão das informações pesquisadas, objetivando oferecer uma visão panorâmica e uma primeira aproximação sobre o

objeto explorado. Esse capítulo contempla, ainda, a caracterização dos procedimentos de coleta e análise dos dados, do contexto e dos sujeitos da pesquisa.

No quarto capítulo, *Análise e interpretação dos dados*, abordamos os dados da pesquisa, bem como a análise e a interpretação desses dados oriundos das ferramentas do AVEA de duas turmas do *NE do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital*: fórum, atividade de produção textual e correio eletrônico.

Para finalizar, apresentamos as *Considerações finais*, em que retomamos, ainda que brevemente, a discussão dos objetivos propostos neste estudo, procurando sintetizar o trabalho realizado, suas perspectivas e limitações, refletindo sobre os fatos e atos presentes nesta análise.

CAPÍTULO I - DOS MEIOS QUE POSSIBILITAM À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA AS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS

Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

Este capítulo aborda aspectos da atualidade que alteraram e alteram os processos educacionais e comunicacionais na EaD, transformando as relações de ensino-aprendizagem e o processo formativo do sujeito. Tais transformações têm revolucionado a forma de apropriação do conhecimento, motivando a criação de novas teorias e a reformulação de outras já institucionalizadas e reconhecidas.

Em um mundo globalizado e midiático que exerce forte influência sobre o sujeito, o acesso e a apropriação das TDIC são possibilidades de comunicação em tempo real, na qual a amplitude da mídia relativiza o tempo e o espaço, altera a linguagem e suas formas de representação. Diante disso, as TDIC exercem papéis importantes na EaD quando são reconhecidas como meios para o estabelecimento de diferentes e novas relações de ensino-aprendizagem.

1.1 AS GERAÇÕES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

A EaD é definida pelo Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Atualmente a EaD está em constante expansão no Brasil, e esse crescimento está respaldado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394, de 1996, que dispõe no artigo 80: “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996, p. 01). Almeida (2015, p. 07) aponta que a expansão da EaD nas últimas décadas pode estar relacionada à abordagem adotada pelas instituições de ensino, que consiste em mesclar ações presenciais e a distância em seus cursos, produzir materiais didáticos possíveis de serem adaptados às necessidades socioculturais dos

estudantes com suas distintas realidades, “assumindo abordagens híbridas e personalizadas”.

Portanto, no contexto brasileiro, a EaD vem construindo sua história por meio de: gerações marcadas pelo surgimento, aperfeiçoamento e disseminação dos meios de comunicação; desenvolvimento tecnológico; uma gama de estratégias para ensinar e aprender utilizadas por diferentes instituições; influência de outros países (FERREIRA, 2010); e políticas públicas.

As gerações na EaD acontecem em camadas que se interpenetram e se complementam. Para tanto é importante compreender a concepção de cada autor ao descrever as gerações, mesmo que essas concepções possam se relacionar, elas são fundamentadas em óticas diferentes e podem ter datas diferentes para caracterizar os períodos históricos. Ao identificar de onde fala e quem são os autores que escrevem sobre as gerações na EaD é possível compreender seus olhares sobre essa temática.

Entretanto, não é uma tarefa fácil delimitar as datas e os recursos tecnológicos exatos que compõem cada geração na EaD, pois o acesso e apropriação das tecnologias pelas pessoas, em cada país, possuem períodos diferenciados. Nesse âmbito, foi organizada nesta seção, uma linha do tempo das gerações no contexto brasileiro, com períodos estimados, embasada nos constructos de Saraiva (1996), Lemgruber (2008), Gabriel (2010) e Araújo (2013). Essa linha do tempo das gerações tem como foco as mediações advindas dos meios tecnológicos de informação e comunicação e a pedagogia utilizada preponderantemente. No Quadro 01 – Gerações da Educação a Distância no Brasil, pode ser visualizada essa linha do tempo das gerações na EaD, em que é possível notar a influência dos meios tecnológicos de informação e comunicação na pedagogia adotada em cada geração.

Quadro 01: Gerações da Educação a Distância no Brasil

<p>Geração 01: Radiodifusão e Correspondência (a partir da década de 20)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Geração 01 teve como referência a Radiodifusão e a Correspondência. Isso porque, na década de 20, foram criados a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e um plano sistemático de utilização da radiodifusão. Foi apenas em 1937 que o Governo participou ativamente para consolidação dessa ideia, criando o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação (SARAIVA, 1996). Concomitante a isso, imperava, ainda, o meio impresso ou escrito à mão, correlato a “educação por correspondência”, que se deu devido a normatização dos meios de transporte e dos correios, e possibilitou os estudos de cursistas em casa. Nessa geração, as propostas educacionais iniciais eram voltadas para a satisfação das demandas tecnicistas de educação (SARAIVA, 1996). ▪ Principais meios de comunicação – radiodifusão e correspondência (guias de estudo impressos, com exercícios enviados pelo correio). ▪ Pedagogia adotada – pautada em uma filosofia tradicional em que preponderou a transmissão de conteúdo e adaptação de conceitos por parte do estudante (SARAIVA, 1996).
<p>Geração 02: Teleeducação (a partir da década de 60)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Geração 02 teve como referência a correspondência (envio de material impresso), os recursos como a televisão, as fitas de áudio e vídeo, e a interação por telefone. A partir da década de 60 a televisão chega ao Brasil e a proposta a distância teve maior espaço no governo brasileiro com o Programa Nacional de Teleeducação, sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura, tendo como gestora a extinta Secretaria da Aplicação Tecnológica (Seat) (SARAIVA, 1996). Essa geração ganha mais visibilidade com o Telecurso (SARAIVA, 1996). ▪ Principais meios de comunicação – televisão e fitas <i>VHS</i>^a, telefone e correspondência (guias de estudos impressos enviados pelo correio).

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pedagogia adotada – caracterizada pela transmissão de conteúdo e a adaptação dos conceitos era feita pelo estudante.
<p>Geração 03: WEB 1.0 (a partir da década de 90)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A Geração 03 teve com referência as redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia, destacando-se as possibilidades oferecidas pelo acesso à <i>internet</i> (LEMGRUBER, 2008). Na década de 90, surgiu oficialmente no Brasil, a <i>internet</i> para uso comercial, considerada <i>Web 1.0</i>^{11b}. Em meados dessa geração, ainda, havia forte influência dos telecurtos. Nessa geração, o material didático impresso enviado por correspondência, deixa de ser um meio predominante e passa a ser um meio de apoio junto as multimídias. ▪ Principais meios de comunicação – computador, televisão, fitas <i>VHS</i> e correspondência. ▪ Pedagogia adotada – visava estreitar a interação entre professor e estudante. Nessa geração, buscava-se envolver a atenção do estudante na aprendizagem, ainda que, com baixa interatividade.
<p>Geração 04: WEB 2.0 (a partir de 2000)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na Geração 04, a evolução das TDIC propiciou a <i>Web 2.0</i> a partir do ano 2000 e possibilitou a incorporação de modelos interativos, dialógicos e construtivistas na EaD. Os provedores de serviços de <i>internet</i> com grande capacidade de armazenamento de dados, possibilitaram diferentes formas de comunicação e interação, ampliando a construção coletiva na rede e abrindo espaço para mais interatividade na EaD (ARAÚJO, 2013). ▪ Principais meios de comunicação – computador e outras estações de trabalho que possibilitaram o acesso à <i>internet</i> – <i>Web 2.0</i>. ▪ Pedagogia adotada – visava contribuir para uma aprendizagem mais colaborativa em fóruns de discussão, <i>blogs</i>, <i>wikis</i>, etc. buscando envolver o estudante ativamente na criação de conteúdos e no compartilhamento e troca de informações <i>on-line</i>.

**Geração 05:
WEB 3.0
(a partir de 2010)**

- A Geração 05, tem como referência a *Web 3.0*^{12d} as máquinas se aproximam cada vez mais do universo da inteligência artificial, uma vez que, se caracteriza principalmente pela organização das informações sobre o próprio usuário e, assim, as máquinas podem armazenar as tendências e otimizar as experiências deste usuário na *Web*, ou seja, analisa a popularidade do conteúdo acessado pelo usuário e chega a conclusões (GABRIEL, 2010). Com a *Web 3.0*, os sistemas na EaD demonstram estar mais preparados para entender melhor o que o estudante deseja e, conseqüentemente, o professor pode ajudá-lo com mais eficiência.
- **Principais meios de comunicação** – computador, *tablets*, *smartphones* e entre outras estações de trabalho que viabilizam o acesso à *internet* – *Web 3.0*.
- **Pedagogia adotada** – tende a possibilitar ao estudante assumir um papel mais autônomo e crítico de criação e colaboração no processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela Autora.

^{12 a} O VHS é a sigla em inglês para *Vídeo Home System* que significa Sistema Doméstico de Vídeo. Trata-se de um sistema de gravação de áudio e vídeo, lançado em 1976, que era composto de fitas de vídeo e de um equipamento de gravação e reprodução que permite o registro de programas de TV e sua posterior visualização.

^{11 b} *Web 1.0* – termo criado pela empresa americana O’ Reilly Media. Na *Web 1.0* havia muitas informações disponíveis, mas o conteúdo era pouco interativo. O usuário era mero espectador da ação que se passava na página que ele visitava e não tinha autorização para alterar o conteúdo exposto (O’REILLY, 2005).

^c *Web 2.0* – termo cunhado pela empresa americana O’ Reilly Media. É a segunda fase da *WWW (Word Wide Web)*, em que foi alterada a forma como os usuários a “veem”. Os *sites* criados para esse momento da *internet* têm um caráter mais participativo e colaborativo, pois vão acrescentando e reformulando os conteúdos da rede (O’REILLY, 2005).

^d *Web 3.0* – termo criado pelo jornalista John Markoff, do *New York Times*, baseado na evolução do termo *Web 2.0* criado por O’Reilly em 2004. É conhecida como web inteligente. Sua principal característica é a capacidade de máquinas assumirem determinadas atividades cada vez mais bem elaboradas que antes realizadas manualmente (GABRIEL, 2010).

O avanço das tecnologias e recursos didáticos expande, intensifica e acrescenta novas possibilidades ao processo educacional na EaD. As tecnologias influenciam as propostas pedagógicas nessa modalidade educacional, propiciando diferentes formas de ensinar e aprender. Segundo Belloni (2006), na EaD é possível conciliar o uso das tecnologias no processo pedagógico, adotando métodos que envolvam outros meios, como correspondência (envio do material didático), o rádio, a televisão, o computador e a *internet*, e a escolha desses métodos depende do planejamento da instituição ofertante de um curso nessa modalidade educacional. Nesse seguimento, vale salientar que “nenhuma geração substitui a outra, ou seja, elas coexistem” (SZULCZEWSKI, 2013, p. 27).

Diante disso, torna-se importante estudar, pesquisar e refletir sobre a EaD para que essa modalidade educacional proporcione uma formação capaz de desenvolver a cognição, a afetividade e os aspectos contextuais (sociais e culturais) no sujeito de modo que a sua inserção educacional venha a fazer sentido para a sua vida pessoal e profissional. Como a *geração 05 – Web 3.0* – da EaD, no Brasil, ainda está em construção quanto às definições do seu percurso tecnológico, metodológico e pedagógico, torna-se essencial explorá-la, já que, segundo Almeida (2015), a EaD tem se tornado para a população uma possibilidade de democratização do saber. Para tanto, na *quinta geração*, o advento da *internet* vem modificando a forma de comunicação por meio da evolução da *Web* e tem apresentado diversos desafios para a EaD entre os quais, o mais significativo para este estudo é a possibilidade de expressão e sociabilização por meio das ferramentas de comunicação mediada pela *internet*.

Masetto (2006) ressalta que as TDIC facilitam a comunicação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem na EaD, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho mais elaborado. O autor acrescenta que os profissionais envolvidos no processo educacional na EaD devem ter um olhar atento não só em relação aos conteúdos didáticos específicos de seus cursos, mas na forma de construção desses conteúdos junto aos estudantes. Assim, será possível promover um processo de ensino-aprendizagem mais colaborativo e compatível com as especificidades do estudante.

1.2 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A EaD avança com o desenvolvimento das TDIC, possibilitando, também, avanços nos processos de mediação pedagógica. Partindo do

pressuposto de que “o meio é a mensagem”, tomando aqui a histórica frase de McLuhan (1995), para auxiliar na compreensão de que vivemos em um mundo globalizado e midiático, que exerce forte influência sobre as pessoas, sobre o seu universo simbólico e sobre os processos de educação, sinalizamos, assim, que as tecnologias não são neutras.

McLuhan (1995) aponta que muitos estudos entendiam o meio (ou mídias) como simples canal de passagem de conteúdos comunicativos, sendo incapaz de influenciar os conteúdos comunicativos que veiculavam. Desse modo, por volta dos anos 1960, esse autor enfatizou a importância dos meios como elementos que ocasionam mudanças na comunicação. Assim, os meios passaram a ser vistos como determinantes na comunicação.

A tecnologia na qual a comunicação é estabelecida está além da forma comunicativa, pois essa tecnologia torna-se um fator determinante daquilo que pode ser dito e isso molda o próprio conteúdo da comunicação, tornando-se a evolução midiática, um elemento fundamental para a transformação da cultura humana (MCLUHAN, 1995). Nesse sentido, McLuhan (1995) apresenta a importância da mídia distinguindo três grandes períodos evolutivos que compreendem: a cultura acústica, ou seja, a cultura das sociedades cujo meio de comunicação caracteriza-se pela palavra oral; a cultura tipográfica, que envolve as sociedades alfabetizadas; e a cultura eletrônica, determinada pela velocidade e pela integração dos sentidos. Cada um desses períodos, chamados de “galáxias” por McLuhan, recebeu uma descrição que representa um modo próprio de o ser humano pensar o mundo e de nele se situar e agir.

Martín-Barbero (2000) não nega a importância dos meios, mas salienta ser impossível entender a importância e a influência dos meios no sujeito se não investigarmos como as pessoas se relacionam com eles. O autor acrescenta que os meios influem na vida das pessoas, dependendo do que elas esperam deles e o que elas “pedem aos meios”. Afirma que os meios não podem ser considerados os únicos atores principais da comunicação, pois os meios “são um dos atores, muito importantes, mas que estão entrelaçados a outros atores também, igualmente, importantes” (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 157).

Em entrevista para a Revista Brasileira de Comunicação, Martín-Barbero (2000) sinaliza a conjectura de que, a partir da teoria das mediações, seria possível encontrar um caminho de aproximação entre os campos da comunicação e da educação. Enfatiza o autor:

O que eu comecei a chamar de mediações eram aqueles espaços, aquelas formas de comunicação que estavam entre a pessoa que ouvia o rádio e o que era dito no rádio. Não havia exclusivamente um indivíduo ilhado sobre o qual se incidia o impacto do meio, que era a visão norte-americana. [...] Mediação significa que entre estímulo e resposta há um espesso espaço de crenças, costumes, sonhos, medos, tudo o que configura a cultura cotidiana. [...] então, tentar medir a importância dos meios em si mesmos, sem levar em conta toda essa bagagem de mundo, da vida da gente é estar falsificando a vida para que caiba no modelo dos estudos dos meios (MARTÍN-BARBERO, 2000, p. 154).

Para Martín-Barbero (2000), as mediações são os lugares onde é possível compreender a interação entre o espaço da produção e o da recepção, por exemplo, o que se produz em um meio (mídia) não corresponde simplesmente às reivindicações do sistema industrial e as estratégias comerciais, mas também às exigências que vêm da trama cultural e dos modos de ver do sujeito.

No contexto educacional, encontramos similaridades com a área da comunicação, pois há pesquisadores que veem as tecnologias como simples instrumentos a serviço do ensino, outros seguem a perspectiva de McLuhan (1995), acreditando que as tecnologias definem as relações educacionais, e também há os que acreditam, assim como Martín-Barbero (2000), que as tecnologias influenciam a educação conforme a expectativa e a vontade dos sujeitos envolvidos.

Garrison e Anderson (2003) ressaltam que na EaD as TDIC influenciam diretamente o desenho dos materiais, as interações entre os envolvidos, o custo dos programas educacionais e, conseqüentemente, afetam os resultados de um curso, disciplina, etc. Garrison e Anderson enfatizam, contudo, que esses são alguns dos aspectos do contexto educacional que sofrem interferência das TDIC, pois aspectos como a mediação pedagógica, o desenho de um curso, as formas de avaliação, os sujeitos envolvidos, as motivações, os estilos de ensinar e aprender e todos os outros elementos que compõem o contexto educacional são influenciados pelas TDIC.

Na visão de Garrison e Anderson (2003), a tecnologia educacional, ou tecnologia da educação, envolve noções de como o conhecimento pode ser construído, considerando as reflexões da equipe docente e dos

estudantes, e a construção do conhecimento que surge das negociações realizadas para alcançar os objetivos do processo de ensino-aprendizagem. A tecnologia educacional, segundo esses autores, deve ser pensada para construir uma educação que busque disseminar, ilustrar, comunicar, incluir a equipe docente e estudantes em atividades com proposições bem delineadas, a fim de atingir os objetivos específicos da aprendizagem.

Almeida (2015, p. 05) infere que é preciso ter cautela ao mencionar as tecnologias na educação, uma vez que:

São os objetivos educacionais os indicadores da seleção das tecnologias e dos materiais didáticos a serem utilizados na EaD, podendo articular distintos meios, metodologias e recursos digitais ou analógicos. Isso significa que a tecnologia em si mesma influencia, mas não determina a abordagem pedagógica, assim como a tecnologia não é condição suficiente para garantir a qualidade da EaD, embora os modos de produção por meio da tecnologia sejam estruturantes dos processos de produção do conhecimento, desenvolvimento da investigação científica, das relações sociais e educativas.

Nessa perspectiva, as tecnologias são compreendidas neste estudo como ferramentas capazes de viabilizar e promover o processo educacional, podendo ser utilizadas para alcançar objetivos específicos da aprendizagem a partir das expectativas dos sujeitos envolvidos. Por essa razão, as tecnologias são olhadas neste estudo como um meio para as mediações pedagógicas na EaD.

1.3 INTERAÇÃO POR MEIO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

As TDIC foram incorporadas na EaD em meados do ano de 1990, tendo como recursos tecnológicos, preponderante, o computador e a *internet*. A utilização das TDIC na EaD tem se tornado cada vez mais sofisticada, pois vem acompanhada do avanço da *Web*, como pode ser visualizado no Quadro 01 – Gerações da Educação a Distância no Brasil. Para tanto, os recursos da *Web* exigem uma organização complexa, sendo necessário pensar a partir das especificidades apresentadas por estes recursos, a elaboração do material, o papel da equipe docente, enfim, em todo o processo pedagógico, para, assim, atender às necessidades dos

estudantes (MORAN, 2006) e, consequentemente, atingir os objetivos educacionais propostos.

Oliveira (2008) acrescenta que o planejamento, o procedimento e a forma de abordar o conteúdo na EaD precisa considerar as especificidades dos recursos da *Web*. Aponta também que a mediação em AVEAs deve ser constante por parte do docente, visando a interação de todos os envolvidos para se trabalhar de forma colaborativa. Oliveira destaca a importância da afetividade entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na EaD para a construção não só do conhecimento, mas também do sujeito como um todo.

O papel do professor-tutor na EaD, para Prandini (2009, p. 77), tem o intuito de orientar o estudante “a desenvolver formas de aprender que permitam a ele selecionar, organizar e interpretar uma grande quantidade de informação, a qual passa a ter acesso facilmente”. Nessa perspectiva, Moran (2006) enfatiza a importância de o estudante conseguir relacionar o conteúdo proposto em um curso, contextualizando-o, a fim de integrar a informação em seu contexto pessoal, intelectual e emocional, de forma que o conteúdo se torne significativo para ele, transformando-o em conhecimento com o auxílio do professor-tutor.

Prandini (2009, p. 81) salienta que o desafio emergente da EaD é:

[...] assumir a tecnologia como um recurso para ajudar-nos a fazer o que queremos fazer, isso implica vê-la como forma de incrementar o processo ensino-aprendizagem a favor de nossos objetivos, de acordo com nossa concepção de educação. É preciso, então, saber o que ela tem a nos oferecer.

Nesse sentido, Côrtes (2009) sublinha que os recursos tecnológicos têm a função de estar a serviço dos propósitos pedagógicos do processo educacional. As tecnologias presentes no processo educacional não se limitam a ser apenas ferramentas, isto é, envolvem a ampliação das possibilidades de comunicação e informação modificando a forma de viver, sentir, pensar e aprender das pessoas (KENSKI, 2013).

Para Barros e Crescitelli (2008, p. 73), “interações virtuais, por serem a distância, impõem desafios aos professores e alunos para a sua realização e para a sua manutenção com sucesso, em razão da ausência do contexto físico partilhado”. Isso se deve em virtude de a sala de aula *on-line* possibilitar um novo espaço de interação, no qual as relações são diferentes das que ocorrem em uma sala de aula convencional/presencial. Utilizar um meio tecnológico na prática educacional, conforme a visão de

Silva (2004), não significa dizer que o professor está trabalhando de forma interativa, pois para que a interatividade aconteça é primordial romper com a pedagogia da transmissão do conhecimento e possibilitar a participação/intervenção dos sujeitos no processo de comunicação.

Na EaD, as ferramentas tecnológicas disponibilizadas, nos dias atuais, são inúmeras e é quase impossível imaginar essa modalidade educacional sem *internet*. Corrêa (2010) aponta que o computador passa de uma simples máquina a uma ferramenta sociocultural, que possibilita a uma gama de pessoas relacionarem-se em um espaço interativo, compartilhando e socializando informações. Nesse contexto, Donnamaria e Terzis (2012) evidenciam que não é por acaso que o termo “virtual” tende a cair em desuso, no que tange aos relacionamentos mediados pela *internet*, sendo gradualmente substituído pelas expressões *on-line* e/ou a distância, expressando, assim, uma conscientização de que o sujeito se encontra e se afeta no ciberespaço. Donnamaria e Terzis (2012) acrescentam que os relacionamentos reais não têm necessariamente que ter presença física, pois estes acontecem quando o sujeito se sente envolvido o suficiente para atribuir-lhe real importância, sentido e significado.

A afetividade e as emoções constituem-se elementos essenciais em qualquer prática pedagógica, uma vez que, quando a afetividade acontece, poderá proporcionar maior participação e interação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a construção do conhecimento e auxiliando o desenvolvimento da autonomia (SERRA, 2005). Em contrapartida, quando a afetividade é menor, pode gerar um sentimento de isolamento por parte dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, resultando em uma menor participação do estudante na interação e na ideia de construção do conhecimento de forma colaborativa (SERRA, 2005).

De acordo com Santos e Oliveira (2010), a comunicação na sala de aula *on-line* é estabelecida, na maioria das vezes, por meio da escrita em fóruns de discussão, mensagens, *feedbacks* nas atividades, entre outros, por isso o uso de estratégias de natureza afetiva é essencial para assegurar uma maior participação dos estudantes no processo educacional. Para tanto, é desafiador construir elos de afetividade entre os envolvidos nesse processo na EaD, pois a linguagem oral é acompanhada de gestos, tom de voz, entre outras características ausentes em uma comunicação escrita comumente utilizada em AVEA (ALVES; SILVA, 2009).

Cabe salientar, porém, que a linguagem possui um papel fundamental na prática do docente *on-line*, tendo em vista que a linguagem escrita também retrata a emoção dos sujeitos, bem como a

articulação entre emoção e razão, a negociação entre a racionalidade e a irracionalidade (ALVES; SILVA, 2009). Para ler, compreender e interpretar as especificidades da linguagem na interação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na EaD, é preciso ter um olhar atento às formas de comunicação apresentadas, pois cada sujeito é único e tem seu próprio modo de se comunicar.

Santos e Oliveira (2010) dizem que o uso de estratégias interacionais de natureza afetiva como saudações, *emoticons*, elogios, perguntas, sugestões, recomendações, avaliações, entre outras, pode produzir efeitos positivos de interatividade no relacionamento entre professor-tutor e estudante mediado pelas TDIC na EaD, estabelecendo entre eles uma relação afetiva que propicia uma interação colaborativa. Entretanto, Palloff e Pratt (2004, p. 155) assinalam a importância de o docente atentar-se para quantidade e frequência do *feedback* que dão aos estudantes, de modo que os estudantes “saibam que os professores estão presentes e atentos, mas não de uma forma que sobrecarregue o grupo ou que domine a discussão”. Ao fazer isso, o docente pode encontrar um equilíbrio na sua prática pedagógica.

Diante disso, a afetividade é considerada neste estudo como um elemento importante para manter a interação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na EaD. O docente precisa estar atento ao uso adequado da linguagem nesse contexto educacional, uma vez que as atividades de ensino-aprendizagem se constituem, em sua maioria, na e pela interação por meio da língua escrita, sendo essa interação determinante para proporcionar novas formas de interagir com as TDIC (SANTOS; OLIVEIRA, 2010).

1.4 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

As formações oferecidas por meio da EaD geram múltiplas tarefas, divididas em seguimentos no ato de ensinar, isso acontece, segundo Belloni (2006, p. 80), devido ao fato de que nesse contexto “há um número maior de profissionais envolvidos com o sistema educacional, ou seja, a educação não está mais centrada na figura de um único professor”. Para Belloni (2006, p. 84), as atribuições do docente na EaD envolvem três grandes grupos:

[...] o primeiro é responsável pela concepção e realização do curso e materiais; o segundo assegura o planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica (matrícula

e avaliação); e o terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, orientação e avaliação).

Na perspectiva de Mill (2010), na EaD a docência é constituída por uma “polidocência”, ou seja, é compartilhada entre diferentes profissionais, tais como: autor dos materiais didáticos/professor-conteudista, tutor (presencial e *on-line*), orientador da equipe de tutoria, coordenador da disciplina, professor formador e outros profissionais envolvidos com as mídias e *design*. Já Cerny e Lapa (2013) entendem que a docência é compartilhada na EaD entre os profissionais que tomam as decisões pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. Cerny e Lapa (2013) identificaram em sua pesquisa que o professor formador e o tutor são os responsáveis, em conjunto, pelas decisões pedagógicas na EaD.

Palloff e Pratt (2002) entendem que na EaD são possíveis vários níveis ou tipos de professor, uma vez que os professores desempenham funções diferenciadas, sendo a tutoria uma delas. Na instância da tutoria (tutor, professor *on-line*, orientador acadêmico ou professor-tutor), segundo os autores, há a possibilidade de desenvolver uma mediação pedagógica junto ao estudante. Isso se deve à oportunidade de esse profissional se relacionar constantemente e diretamente com o estudante. Os autores consideram que, na maioria das vezes, é o tutor que convive diariamente com o estudante, acompanhando-o no AVEA, e assim tem uma maior oportunidade para estabelecer uma relação mediacional.

Diante disso, como o professor-tutor pode estabelecer uma mediação pedagógica no AVEA que favoreça a construção do conhecimento de forma significativa para os estudantes? O termo mediação vem sendo citado e estudado por muitos teóricos e/ou pesquisadores de diferentes áreas do saber. Especificamente, neste estudo, a mediação é abordada no intuito de entender o papel da interação entre professor-tutor e estudante frente à dinâmica do processo de ensino-aprendizagem *on-line* permeado pelas TDIC.

Para Fonseca (1998), Feuerstein compreende a aprendizagem mediada que ocorre durante o processo de desenvolvimento (processo que acontece ao longo da vida), como sendo intrínseca ao ser humano, uma vez que a interação mediatizada, ou seja, a própria cultura, viabiliza o acesso às funções cognitivas superiores. A mediação, nesse âmbito, busca desenvolver as funções cognitivas superiores do sujeito, bem como a sua autonomia. O mediador, ao interagir com o mediado, instiga reflexões, suscitando conflitos cognitivos que resultem em uma intervenção transformadora (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014). No

entanto, para Feuerstein (1997), nem todo processo interativo pode ser considerado mediação, uma vez que acredita ser necessário que o mediador coloque em prática três parâmetros imprescindíveis (Intencionalidade e Reciprocidade, Mediação do Significado e Transcendência) para que ocorra a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM)¹³.

Andrade (2007) se ancora em constructos teóricos de Feuerstein e reflete que, na EaD, a prática voltada para o acompanhamento sistematizado da aprendizagem do estudante possibilita uma maior abertura do canal de comunicação e o mantém aberto para que ocorra a formação de vínculos entre professor-tutor e estudantes. Assim, o “sucesso da aprendizagem” em AVEAs na EaD pode ser identificado por meio dos relatos das intervenções e mediações que o professor-tutor realiza ao longo do seu trabalho com o estudante (ANDRADE, 2007) e no retorno do estudante a essas mediações.

Segundo Masetto (2006), muitas teorias pedagógicas que partilham a concepção de valorização da participação do aprendiz no processo de construção do conhecimento destacam que isso é viável quando o professor deixa de ser um mero transmissor e passa a ser mediador do conhecimento. Masetto (2006, p. 145) sinaliza que a mediação pedagógica significa mudança na atitude do professor-tutor que passa a ser um orientador da aprendizagem, estabelecendo “uma espécie de ponte entre o aprendiz e os conhecimentos a serem construídos, de forma que o aprendiz chegue a seus objetivos pelo exercício de sua autonomia, tornando-se sujeito do processo de aprendizagem, de forma ativa e colaboradora”.

Para Masetto (2006, p. 145), mediação é a maneira de apresentar um conteúdo de forma que auxilie o estudante “[...] a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas [...] até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele [...]”, podendo incorporar esse conhecimento em seu contexto sócio-histórico-cultural.

Diante disso, a mediação pedagógica configura-se por meio de uma ação intencional para desenvolver, promover, incentivar o sujeito a se assumir autor do seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, é fundamental que o professor-tutor tenha ciência de que a mediação não se trata de realizar qualquer atividade, é mais que isso, é preciso ter uma

¹³ O Capítulo 02 – Contribuições teóricas de Reuven Feuerstein contempla as especificidades da EAM, bem como os seus parâmetros.

finalidade e propiciar ao estudante a possibilidade de se colocar como protagonista de uma ação que tem a sua realidade como referência (MASETTO, 2006; PRADO; MARTINS, 2002; LOSSO, 2007).

Autores como Gutierrez e Prieto (1994) vêm desenvolvendo trabalhos importantes sobre mediação pedagógica na EaD e apontam que, por meio dela, torna-se possível recriar estratégias para que o estudante possa atribuir sentido àquilo que está aprendendo. Para Prieto (2013) e Gutierrez (2008) a mediação pedagógica é uma tarefa que busca promover e acompanhar a aprendizagem em qualquer contexto e idade do sujeito aprendente. Assim, quando o sujeito aprendente sente que o professor fala com e para ele, comunica-se com seu contexto e sua história, tende a ceder e se abrir para o diálogo e reflexões.

Na perspectiva de Prado e Martins (2002), a mediação pedagógica requer que o professor-tutor tenha flexibilidade para aprender e uma postura reflexiva para rever sua prática e, assim, criar e recriar possibilidades de articulação do processo de ensino-aprendizagem durante a realização de uma formação. Desse modo, é aconselhável que o professor-tutor tenha claro os princípios educacionais que norteiam sua prática pedagógica e compreenda que diferentes tipos de mediação pedagógica podem gerar diferentes aprendizagens (PRADO; MARTINS, 2002). Dependendo da mediação pedagógica realizada por meio de ferramentas *on-line*, ocorre o desenvolvimento das capacidades cognitivas mais complexas, reflexões e diálogos colaborativos entre os envolvidos no processo educacional.

Almeida (2001, p. 25) aponta que, ao exercer o papel de mediador, o professor exerce ao mesmo tempo sua autoria e “coloca-se como parceiro dos estudantes, respeitando seus estilos de trabalho, a coautoria e os caminhos adotados em seu processo evolutivo.” Portanto, esse movimento pode incentivar o comprometimento dos estudantes com sua própria aprendizagem, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de um sujeito autônomo, competência essencial na sociedade contemporânea.

Neste capítulo, partimos dos meios que possibilitam à EaD as mediações pedagógicas nesse contexto, pois entendemos que as TDIC reconfiguram os modos de aprender e interagir no processo educacional. No capítulo a seguir, buscamos trazer as contribuições teóricas de Feuerstein, a fim de aprofundar a discussão sobre a MCE e a EAM, teorias que respaldam a pesquisa empreendida.

CAPÍTULO II - CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE REUVEN FEUERSTEIN

*Nenhuma mente que se abre para uma nova ideia,
voltará a ter tamanho original.*

Albert Einstein

Reuven Feuerstein (1921-2014) é autor da teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e da Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM), e para a aplicação prática dos seus princípios teóricos, articulou e sistematizou, junto à sua equipe, o Sistema de Avaliação Dinâmica da Propensão de Aprendizagem (LPAD)¹⁴ e o Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI)¹⁵. Acreditava na modificabilidade cognitiva do sujeito, por meio da qual as faculdades intelectuais podem ser expandidas durante todo o curso da vida. Ficou conhecido como professor, psicólogo e pesquisador romeno que desenvolveu métodos e abordagens de estudo sobre a natureza social e cultural do aprendizado que envolve toda a vida do sujeito. Em vista disso, seus estudos se tornaram imensamente inspiradores para educadores e pesquisadores em diversas partes do mundo, segundo Meier e Garcia (2011).

Ao fazer uma retomada das origens de Feuerstein, notamos como algumas das suas construções teóricas foram elaboradas, consequentemente torna-se mais estimulante compreender a abrangência dessas construções para, assim, internalizá-las e interpretá-las com o propósito de utilizá-las em contextos cabíveis. Assim, a respeito do desenvolvimento de suas teorias, Feuerstein expressa que:

¹⁴ No Brasil, o Sistema de Avaliação Dinâmica da Propensão de Aprendizagem tem como sigla seu original em inglês LPAD – *Learning Potential Assesment Device*. Esse sistema de avaliação foi desenvolvido para “avaliar a propensão do ser humano para a modificação, caracterizando a forma pela qual a modificação provavelmente ocorrerá em um sujeito, avaliando a extensão da modificação possível sob determinadas condições, e avaliando o significado da modificação demonstrada e suas implicações sobre a adaptabilidade” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 150).

¹⁵ O PEI é constituído de uma série de exercícios voltados a desenvolver funções cognitivas específicas, que “são pré-requisitos para aprender e incentivar o desenvolvimento de estratégias para se beneficiar do aprendizado” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 168).

[...] dois encontros completamente diferentes me levaram a desenvolver a teoria de Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE): primeiramente minha aproximação de Jean Piaget, que pode ser descrito como fundador moderno da psicologia cognitiva do desenvolvimento; e em segundo lugar, meus encontros e respostas às crianças que sobreviveram ao Holocausto durante a Segunda Guerra Mundial na Europa (FEUESTEIN; FEUESTEIN; FALIK, 2014, p. 17).

É nessa direção que a história de Feuerstein é retomada neste estudo, ou seja, uma parte da sua trajetória de vida é acessada no sentido de compreendermos de onde fala esse autor e quais as inspirações e motivações que o levaram a trabalhar, estudar, pesquisar e propor algumas de suas teorias.

2.1 ORIGEM DE FEUERSTEIN E DE SUAS CONSTRUÇÕES TEÓRICAS

A trajetória de vida de Feuerstein inicia-se em 21 de agosto de 1921, em Botosami – Romênia, no seio de uma família de nove irmãos, que prezava os princípios judaicos, os estudos e a diversidade artística e cultural (ICELP, 2006), e encerra-se em 29 de abril de 2014, em Jerusalém – Israel. Ao longo da sua infância, teve muitos exemplos de mediação dos seus familiares, que usavam como estratégia de educação dos filhos, o diálogo, o constante relembrar e aplicar os conhecimentos apreendidos, fazendo com que as aprendizagens fossem ampliadas e valorizadas (BEYER, 1996).

Entretanto, as experiências de mediação para Feuerstein não se restringiram ao seu núcleo familiar, uma vez que vivenciou o papel de mediador em processos de aprendizagens com diversos sujeitos e suas especificidades, em diferentes tempos de sua vida. Em uma entrevista para a Revista ISTOÉ, em 12 maio de 1999, Feuerstein foi indagado sobre o primeiro estímulo para desenvolver seu trabalho e respondeu:

Nem mesmo o meu psicanalista conseguiu descobrir isso. Mas até onde consigo lembrar, eu tinha sete anos quando comecei a ensinar. Eu comecei a ler aos três anos e aprendi em três línguas, em iídiche, língua da minha mãe, em hebraico, a do meu pai, e em romeno, do meu país. Quando eu tinha oito, me mandaram um garoto de

15 que não conseguia aprender a ler e eu consegui, na Romênia, ensiná-lo a ler em hebraico. Como? Ensinei-o a ler uma prece. E aí não parei mais. Quando adulto, estive num campo de concentração e depois trabalhei com crianças sobreviventes do Holocausto. Elas tiveram que aprender por que viver e o próprio aprendizado era uma razão. Estávamos numa escola agrícola e as crianças acordavam às 4 horas para ordenhar as vacas. Quando voltavam, vinham ao meu quarto para estudar Filosofia. Até hoje lembramos o que aprendemos nesses momentos e já não somos mais crianças (FEUERSTEIN, 1999, p. 01).

Essas experiências fortes e marcantes, segundo Beyer (1996), propiciaram a Feuerstein um terreno fértil, que contribuiu para as investigações, descobertas e propostas futuras, influenciando, assim, entre outras coisas, na escolha por uma graduação em nível superior, que o permitiu estudar algo que estava latente em sua vida – a modificabilidade cognitiva – que o sujeito tem e como essa habilidade do cérebro pode mudar e informar as possibilidades de auxiliar no desenvolvimento das habilidades de pensar e aprender do sujeito; ainda que nessa época não havia sistematizado a teoria que mais tarde veio a chamar de teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE).

Feuerstein estudou no Instituto de Genebra, sob a coordenação de Jean Piaget (1896-1980), Bärbel Elisabeth Inhelder (1913-1997) e Marguerite Loosli Usteri (1893-1958). Teve como mentor André Rey (1906-1965), recebeu diploma que o habilitou para atuar em Psicologia Geral e Clínica no ano de 1952 e licenciou-se em Psicologia no ano de 1954. Presenciou seminários com a presença de Léopold Szondi (1893-1986), Karl Theodor Jaspers (1883-1969) e Carl Gustav Jung (1875-1961). Obteve, no ano de 1970, o título de doutor em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Sorbone, em Paris, e autores como David Paul Ausubel (1918-2008), Hans Aebli (1923-1990), Anastasy Andreyevich Vonsyatsky (1898-1965), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) são citados em sua tese (DA ROS, 2002). É interessante salientar que esses profissionais que estiveram presentes na formação (conhecimento científico e técnico e/ou conhecimento experiencial) de Feuerstein têm influenciado o caminhar da Psicologia no Brasil.

Enquanto estudou no Instituto de Genebra coordenado por Jean Piaget, Feuerstein conta que André Rey o encorajou e deu-lhe suporte

para desenvolver seu trabalho (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014). As influências teóricas de Freud¹⁶, Jung e Szondi que atribuíam as principais causas do comportamento humano como sendo “tendências e impulsos incontroláveis originados no subconsciente” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p.18) fizeram Feuerstein argumentar contra o ponto de vista de que os impulsos que guiavam o comportamento e, conseqüentemente, o aprendizado eram majoritariamente de origem emocional. Feuerstein cita que os teóricos da perspectiva comportamental apresentaram uma alternativa aos pressupostos psicodinâmicos em que focavam quase exclusivamente seus preceitos no comportamento e seus resultados, não se atendo às origens dos sujeitos e deixando pouco espaço para o pensamento como um fator importante para conectar o estímulo derivado da experiência, podendo regular o comportamento responsivo (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

Ao conhecer as abordagens psicodinâmicas e comportamentais, e identificar lacunas no que tange o pensamento, Feuerstein menciona que a teoria de Piaget lhe deu esperança para ajudar crianças sobreviventes do Holocausto, sublinha que a abordagem de Piaget caminha na direção de que “[...] o sistema cognitivo desenvolve estruturas e operações de pensamento que são criadas no decurso das interações entre o ser humano e o mundo, em diversos estágios de desenvolvimento e maturação” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 19). Isso permite ao sujeito organizar as suas vivências no mundo e planejar novas informações mesmo sem vivenciá-las, e, assim, poder construir em pensamento um universo que pode ser expandido e planejado (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

Portanto, as experiências de Feuerstein e a sua compreensão sobre a teoria de Piaget possibilitaram-lhe reconhecer o pensamento como tendo “uma posição central na vida das pessoas”, pois “a mente é uma inteligência ativa e interativa que organiza o mundo e planeja com antecedência” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 20).

2.2 APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO ENTRE AS TEORIAS DE PIAGET, VYGOTSKY E FEUERSTEIN

As contribuições teóricas de Piaget, Vygotsky¹⁷ e Feuerstein, de acordo com Kozulin e Presseisen (1992), reverberam em construções importantes para os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Essas

¹⁶ Sigmund Schlomo Freud (1856-1939).

¹⁷ Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934).

contribuições podem ser delineadas sob dois prismas que envolvem: a) a concepção dinâmica da construção da inteligência tendo como direção a ideia interacionista de desenvolvimento humano da teoria piagetiana; e b) a ideia vygotskyana e feuersteiniana que enfatiza a importância do meio sócio-histórico-cultural para a constituição do sujeito, ou seja, o sujeito se constitui no social e as relações sociais são dialéticas e contínuas (KOZULIN; PRESSEISEN, 1992).

Separados no contexto espaço-temporal, Feuerstein e Vygotsky tinham em comum a origem judaica, suas obras marcadas por um cenário de transformações sociais, políticas, econômicas e de conflitos armados, tanto nacionais quanto mundiais, e o enfoque na dimensão sócio-histórico-cultural como elemento primordial na constituição do ser humano (SALAMI; SARMENTO, 2011). Em relação às bases teóricas, eles tiveram alicerces diferentes, Feuerstein teve as concepções piagetianas e Vygotsky teve como ponto de partida as concepções marxistas, como aponta Salami e Sarmento (2011). Feuerstein e Vygotsky reconhecem o desenvolvimento ontogenético das estruturas do conhecimento e da linguagem, em que o nível qualitativo das interações socioculturais podem influenciar diretamente na construção psicológica (cognitiva e afetiva) de cada sujeito, isto é, o desenvolvimento das estruturas intrapsíquicas ocorre em função das relações interpessoais (BEYER, 1996). Esses dois teóricos fundamentam-se no contexto sócio-histórico-cultural, e enfatizam que o mediador humano desempenha um papel preponderante no processo de desenvolvimento, a medida em que é o outro que proporciona ao sujeito as aprendizagens imprescindíveis para a construção dos processos mentais superiores e a transmissão cultural (KOZULIN, 1998). De tal modo, perfilham, ainda, a importância do mediador mais experiente para mediar a relação do mediado com o aprender (VYGOTSKY, 1996; FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

Feuerstein e Vygotsky distanciam-se teoricamente das perspectivas de Piaget, segundo Kozulin (1998), porque acreditam que os processos monitoradores do desenvolvimento não são autossuficientes, consequentemente não são autônomos e autorreguladores, uma vez que o equilíbrio progressivo mediado do desenvolvimento é realizado pelo social, resultando na internalização e construção gradual da autonomia intelectual, cultural e linguística por parte do sujeito. E Piaget considera que o desenvolvimento acontece por meio de uma interação *não assistida* entre os esquemas mentais do sujeito e os objetos presentes no mundo

externo (KOZULIN, 1998). Longhi (1994, p. 23) faz menção a uma fala de Feuerstein a respeito do distanciamento da teoria de Piaget:

O encontro com Piaget me levou a escolher sua escola. Os fatores determinantes do desenvolvimento, disse Piaget, são cognitivos; e eu acrescento que é impossível separar o fator cognitivo do fator emocional, afetivo. Ele não aceitou minhas teorias. De fato, a intenção, a subjetividade do mediador não foi reconhecida por Piaget.

Para tanto, o papel do mediador não está previsto na abordagem de Piaget e, apesar de as abordagens de Feuerstein e Vygotsky se aproximarem no que tange à figura do mediador humano, apresentam uma diferença, conforme sublinha Salami e Sarmiento (2011), que se refere à ênfase que Feuerstein atribui à mediação humana, enquanto Vygotsky confere aos atos mediadores “os signos” (em especial a linguagem) e os “instrumentos de trabalho”. Sendo assim, Vygotsky não sistematizou uma ação concreta para o mediador humano em sua abordagem e deixa uma lacuna que é preenchida com os parâmetros da Experiência de Aprendizagem Mediada de Feuerstein (BEYER, 1996; FONSECA, 1998).

Nesse sentido, Feuerstein, a partir de sua visão de mundo, de seu sistema de crenças, do resgate de experiências prévias e do encontro com importantes perspectivas teóricas, escreveu constructos teóricos, entre os quais, destacamos duas teorias que são embasamento para este estudo, como já ressaltamos: a MCE, que apresenta como aspecto fundamental a concepção de modificabilidade, característica inerente e essencial a todo ser humano, e a EAM, que estabelece o mediador humano como determinante no desenvolvimento cognitivo do sujeito (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

2.3 A MODIFICABILIDADE COGNITIVA ESTRUTURAL – MCE

Ao acreditar que todo ser humano é capaz de modificar-se, independentemente da origem, etnia, idade ou condição genética, Feuerstein (1997) propõe a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e delinea que:

Modificabilidade (cognitiva) é a propensão (potencial) de um sujeito se modificar por meio de ambas as experiências de aprendizagem direta e

mediada direcionadas para necessidades estruturais e comportamentais. Em resposta à apresentação de intervenções de mediação que sejam sistemáticas, planejadas e repetitivas num período de tempo e por meio de variações na exposição de estímulos, o sujeito se torna plástico e modificável, cada vez mais favorável à exposição aos estímulos diretos. A propensão para a modificabilidade pode ser avaliada por meio de procedimentos dinâmicos, e pode ser influenciada pela EAM oferecida em contextos situacionais estruturados (FEUERSTEIN; FALIK; FEUERSTEIN, 2006, p. 16).

A teoria da MCE pode ser compreendida, de acordo com Feuerstein (1997), como sendo um ponto de partida otimista em relação ao processo de desenvolvimento humano, em que o organismo humano dispõe de plasticidade e flexibilidade, de tal forma que permite um elevado grau de modificabilidade, fazendo com que o desenvolvimento se torne imprevisível, sem assumir uma posição fixa e imutável sobre inteligência, personalidade, caráter e constituição do sujeito. Então, nada estaria previamente definido na vida do ser humano.

Feuerstein (1997, p. 11) acrescenta que a concepção de modificabilidade é similar ao potencial de aprendizagem e busca substituir a visão tradicional de inteligência humana, caracterizando-a como “propensão ou tendência do organismo a ser modificado em sua própria estrutura, como resposta à necessidade de adaptar-se a novos estímulos, sejam de origem interna ou externa”. Nesse âmbito, a modificabilidade é imprevisível e permite ao sujeito desviar-se de qualquer condição predeterminada em função de diferentes fatores sociais e ambientais. Vale salientar, entretanto, que a concepção de modificabilidade é distinta de mudança/modificação, pois na compreensão de Feuerstein (1997), mudança/modificação está relacionada com as fases previsíveis do desenvolvimento, como crescimento e maturação. A modificabilidade expressa a possibilidade de mudança estrutural que se processa na mente do sujeito.

O termo estrutural foi incorporado à teoria para indicar que o todo é composto de partes que se integram e se relacionam, assim, a mudança de uma parte resulta na alteração do todo. No entanto, a mudança mencionada está além do quantitativo, em que há aquisição de uma habilidade cumulativa não relacionada com a estrutura existente, pois reverbera no qualitativo, com a integração das novas habilidades aos

elementos já existentes, aprimorando a qualidade de sua relação com a realidade. Em vista disso, o termo estrutural sugere uma relação contínua e dinâmica entre o sujeito e seu meio sociocultural (FEUERSTEIN; FALIK; FEUERSTEIN, 2006).

Ao associar modificabilidade com o fator cognitivo, Feuerstein não desconsidera os fatores afetivos, emocionais e motivacionais do ser humano, por acreditar ser impossível separá-los (LONGHI, 1994). Explica que a interdependência da dimensão cognitiva (representa os elementos estruturais da aprendizagem) e da dimensão afetiva (representa os fatores energéticos do ato de aprender) pode ser compreendida como se fosse duas faces de uma moeda transparente (FEUERSTEIN, 1997). A cognição está relacionada com a percepção e com os “processos pelos quais a pessoa percebe, elabora e comunica informação para se adaptar” (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p. 33).

Sobre a concepção de inteligência que está associada à modificabilidade cognitiva estrutural, Feuerstein, Falik e Feuerstein (2006, p. 13) entendem como sendo “força, capacidade, potencial de compreensão, aprendizagem”, habilidade do sujeito de se modificar frente a uma necessidade e/ou estímulo, e a capacidade de resgatar as experiências anteriores transcendendo as aprendizagens para as novas situações. A quantidade básica de estímulos necessária para que uma resposta seja mudada e/ou adaptada, a fim de elaborar e alcançar objetivos, está intimamente ligada ao “encontro das formas de aumentar o funcionamento inteligente”, que ocorre com o auxílio dos parâmetros da EAM (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 56).

Desse modo, ao levar em consideração a perspectiva de Feuerstein, propomos a reflexão: como é possível estimular o potencial para a modificabilidade cognitiva estrutural que existe em todo ser humano? Para responder a essa questão, é preciso recorrer à teoria e aplicação da EAM, que é um dos principais pilares da teoria da MCE.

2.4 A EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA – EAM

A EAM é considerada por Feuerstein (1997) como uma via essencial, na qual o sujeito alcança interação com o mundo. O autor baseia-se no fato de que não se pode prever limites para o desenvolvimento do aprendiz, e, desse modo, enfatiza que não é possível classificar o sujeito sem conhecer previamente seus potenciais de aprendizagem. Assim, ao propor a EAM, evidencia que sua efetivação acontece em interações sociais, nas quais o sujeito produz processos de aprendizagem que lhe possibilitam apropriar-se de conhecimentos e

reelaborá-los, chegando a elevados patamares de entendimento. Ressalta, ainda, que, para ter uma interação de qualidade entre o organismo e o meio ambiente, essa qualidade precisa ser assegurada

[...] pela interposição intencional de um ser humano que medeia os estímulos capazes de afetar o organismo. Este modo de interação é paralelo e qualitativamente diferente das modalidades de interação generalizadas e difusas entre o mundo e o organismo, conhecido como contato direto com o estímulo (FEUERSTEIN; KLEIN; TANNENBAUM, 1994, p. 7).

O aprendizado por meio da experiência direta é considerado a forma mais comum de o sujeito aprender. Entretanto, a simples exposição a estímulos ou experiências físicas e cognitivas com os objetos não proporcionaria aos sujeitos o mesmo nível de conhecimento que na EAM. Isso ocorre em virtude de a EAM proporcionar ao sujeito a possibilidade de se modificar e também de oportunizar os recursos necessários para a apropriação dos benefícios da exposição direta ao mundo dos estímulos (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

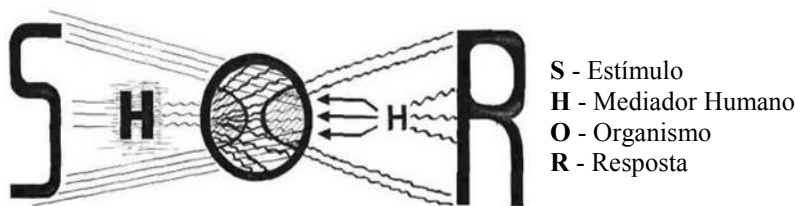
A EAM, quando relacionada ao aprendizado direto do estímulo, resulta no postulado “quanto mais experiência uma pessoa tem com a exposição à aprendizagem mediada, mais ela se beneficia da exposição direta ao mundo” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 59). A aprendizagem mediada é a expressão que Feuerstein (1997) considera ser a mais significativa na magnitude da cultura humana, por estar além da transmissão quantitativa de conhecimento, uma vez que essa aprendizagem mediada busca focar nos modos de refletir sobre os fenômenos/estímulos e de procurar conexão entre eles. Diante disso, o mediador proporciona ao mediado meios para abordar e referir os fenômenos/estímulos, despertando o desejo de entendê-los, logo o mediado identifica ordem neles, compreende esta ordem e consegue criar essa ordem sozinho (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

Nesse âmbito, Feuerstein (1997) sistematiza o modelo da EAM em que resgata, na perspectiva comportamental de Skinner¹⁸, que a exposição ao estímulo (S) causa mudança por induzir a pessoa a realizar uma resposta (R) ao estímulo, correspondendo à equação S-R. A essa equação, Piaget (1993) adicionou o organismo (O) com suas peculiaridades, como idade, estágio de desenvolvimento, etc., formando S-O-R. Esses dois

¹⁸ Burrhus Frederic Skinner (1904-1990).

modelos demonstram, segundo Feuerstein (1997), não serem suficientes para o sujeito estabelecer um diálogo com o mundo no intuito de se desenvolver cognitivamente e intelectualmente, e complementa que as ações do mediador precisam ser levadas em consideração nesses modelos. Assim, por Feuerstein (1997) acreditar que o mediador humano medeia elementos culturais de forma ampliada e mais significativa dos objetos e eventos da experiência direta, adiciona o “H” (mediador humano) a essa equação.

Figura 01: Modelo da Experiência de Aprendizagem Mediada de Feuerstein



Fonte: Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014, p. 65).

Na Figura 01 – Modelo da Experiência de Aprendizagem Mediada de Feuerstein, pode ser visualizado o organismo (O) numa situação de aprendizagem mediada, que, ao ser exposto diretamente a um estímulo (S), reage e responde (R) com habilidade e completude, após as características do estímulo terem sido organizadas, classificadas, diferenciadas e adaptadas por um mediador humano (H) experiente (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014). Sendo assim, os estímulos não são apenas desencadeadores de reações sensoriais, são considerados veiculadores de significados e sentidos que representam um contexto sócio-histórico-cultural, e é por meio do processo de mediação que cada estímulo sofre transformação(ões) pelo mediador mais experiente. Essa transformação refere-se ao fato de o mediador alterar certos estímulos e ordená-los em sequência de informações, atribuindo-lhes significados (FEUERSTEIN *et al.*, 1981).

Para Kozulin e Presseisen (1992) e Kozulin (2000) a ação pedagógica, na perspectiva da EAM, redimensiona as relações de aprendizagem na Educação, bem como oferece subsídios para sua compreensão e instrumentalização, transformando completamente o estigma de que o desenvolvimento do sujeito possui limites, ou seja, que as condições biopsicossociais dos sujeitos limitam o seu desenvolvimento cognitivo e intelectual. Em razão disso, a concepção de inteligência em si é redefinida e construída levando em consideração a ilimitada capacidade

de modificabilidade do cérebro (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

O desenvolvimento da aprendizagem do sujeito é entendido por Feuerstein, conforme cita Fonseca (1998), como a adaptação a uma cultura tecnológica, sendo possível quando as disfunções cognitivas são organizadas em três processos: a) processo de avaliação – refere-se à detecção e identificação dinâmica das disfunções cognitivas do sujeito pelo Sistema de Avaliação Dinâmica da Propensão de Aprendizagem (*LPAD*); b) processo de intervenção – aponta que as funções cognitivas devem ser reorganizadas e otimizadas por meio do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI); e c) processo de alteração – prevê que as disfunções cognitivas devem ser compensadas quando se produz alterações de enriquecimento do contexto.

Beyer (1996) explica que, para Feuerstein, a mediação caracteriza-se como um processo de interação entre o aprendiz e um sujeito com experiências e intenções que seleciona, enfoca e retroalimenta as experiências sociais, ambientais e culturais do aprendiz, e que consegue identificar o potencial de aprendizagem desse aprendiz. A mediação nesse âmbito torna-se possível quando o sujeito experiente (mediador) acredita nas potencialidades de desenvolvimento do aprendiz e assume um compromisso com ele. Essa crença e o compromisso assumido são fatores energéticos que impulsionam a mediação, pois, como vimos, a mediação para Feuerstein precisa se basear em elementos cognitivos e afetivos.

A melhoria cognitiva que o mediado experimenta mobiliza no mediador um sentimento de satisfação, e esse fator relacional é fundamental para a compreensão da filosofia da MCE e da EAM. Esse sentimento de satisfação é considerado por Feuerstein (1997) como energético-motivacional da MCE, pois a modificabilidade envolve cognição, emoção e motivação. Portanto, o mediador não pode perder de vista a filosofia da MCE e da EAM, que exige mudança de atitude e não apenas exibição de competências por parte do mediador e também do mediado. Em vista disso, a EAM coloca em prática o enriquecimento humano mútuo do mediado e do mediador, ou seja, o mediado cresce quando o mediador cresce, isso caracteriza um processo de intencionalidade e reciprocidade (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014; FONSECA, 1998).

O mediador tem, portanto, um papel fundamental na aprendizagem mediada, e precisa não só se atentar ao nível de maturação manifestado pelo sujeito, mas também se antecipar a esse desenvolvimento para direcionar as funções cognitivas superiores do sujeito que estão em

construção. É importante que o mediador se atenha aos diferentes níveis de conhecimento, ritmo, experiência, contexto ambiental, social, histórico e cultural do mediado, enfim, é preciso que o mediador se atenha à heterogeneidade, característica comum a todos os sujeitos (GOMES, 2002).

O modo que o mediador conduz estrategicamente o processo de aprendizagem mediada e questiona o mediado impulsiona conflitos cognitivos, mobilizando funções cognitivas com a intenção de realizar uma intervenção transformadora, que garanta o aumento do nível de modificabilidade cognitiva e flexibilidade mental do sujeito envolvido no processo de aprendizagem. Dessa maneira, a MCE depende da qualidade da intervenção do mediador (GOMES, 2002).

2.5 PARÂMETROS PARA OCORRÊNCIA DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA – EAM

Os parâmetros¹⁹ da EAM são elementos capazes de criar no sujeito condições de se beneficiar das infinitas possibilidades de aprendizado. A interação mediada contempla dois grupos: o primeiro grupo envolve parâmetros responsáveis pelo caráter universal do fenômeno da MCE, em outras palavras, se a interação não possuir os parâmetros de fundação Intencionalidade e Reciprocidade, Transcendência e a Mediação de Significado, não será possível ter uma EAM eficaz na visão de Feuerstein (1997). Para tanto, as características desses parâmetros universais podem ser encontradas em todas as culturas, ou seja, em todos os lugares em que o sujeito se preocupa em passar suas mensagens de geração em geração (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

O segundo grupo de parâmetros contempla os que orientam a MCE, de diferentes formas, no que tange à cultura e diferença interpessoal. Os parâmetros desse segundo grupo são considerados situacionais, ou específicos por fase, porque não estão presentes em toda a interação, mas estão relacionados com as particularidades e experiências do aprendiz. Portanto, as características desses parâmetros criam as diferenças entre culturas em virtude do grau de importância que dão à

¹⁹ No Brasil, os termos “parâmetros da EAM”, “características da EAM”, “critérios da EAM” são comumente utilizados para descrever as condições da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM). Neste estudo, adotamos “parâmetros da EAM”, termo também utilizado na obra intitulada *Além da Inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro*, de Reuven Feuerstein, Refael S. F Feuerstein e Louis H. Falik (edição 2014).

EAM. Os parâmetros são: Mediação do Sentimento de Competência; Mediação da Regulação e Controle de Comportamento; Mediação do Comportamento de Compartilhar; Mediação da Individualização e Diferenciação Psicológica; Mediação da Busca de Objetivos, Colocação de Objetivos e Alcance de Objetivos; Mediação da Busca por Desafio, Novidade e Complexidade; Mediação da Consciência de Ser uma Entidade Modificável; Mediação da Alternativa Otimista; e Mediação do Sentimento de Pertença (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

Em 2001, o Centro Internacional de Melhoria do Potencial de Aprendizagem (ICELP)²⁰ promoveu um congresso internacional na Holanda e, nessa ocasião, Feuerstein disse que o parâmetro situacional Mediação da Consciência de Ser uma Entidade Modificável poderia ser considerado também um parâmetro universal, justificando a importância da autoconsciência do sujeito para a MCE. Entretanto, não oficializou essa fala em seus textos, desse modo, a EAM permanece sendo apresentada como tendo três parâmetros universais e nove parâmetros situacionais, os quais são apresentados nas subseções posteriores.

2.5.1 Intencionalidade e Reciprocidade

Intencionalidade e Reciprocidade são condições essenciais para uma EAM, uma vez que propiciam novos sentidos para a interação entre mediador e mediado, fazendo com que toda atividade seja transformada numa mediação que contemple desde as mais simples atividades até as mais complexas, como a mediação dos hábitos de limpeza com o bebê até a mediação de uma poesia e/ou filosofia com um sujeito já adulto. Essas interações, quando intencionalmente projetadas e efetuadas com sistemática e ênfase, geram reação recíproca (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

Nesse parâmetro, uma contribuição relevante do mediador humano é transformar uma situação de aprendizagem incidental para intencional, de modo que o sujeito experimente situações selecionadas intencionalmente, e não somente as percebe de forma aleatória. Assim, as intenções devem ser compartilhadas entre mediador e mediado para que

²⁰ Feuerstein fundou em Jerusalém, no ano de 1993, o *International Center for the Enhancement of Learning Potential (ICELP)*, instituição de pesquisa e aplicação de seus métodos e programas, que atende pessoas com diversos problemas de desenvolvimento (DA ROS, 2002). No Brasil, chamamos o ICELP de Centro Internacional de Melhoria do Potencial de Aprendizagem, entretanto, a sigla se mantém como no inglês.

todos fiquem conscientes dela, pois esse é o fundamento da reciprocidade. Logo, o mediador precisa conquistar o aprendiz para mobilizar nele o desejo de aprender, tendo em vista que, se esse aprendiz não tiver o desejo de aprender, não adianta o mediador tecer esforços contínuos para auxiliá-lo a construir o conhecimento (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

A intenção de mediar modifica os três parceiros da interação: o mediador, o mediado e o objeto da aprendizagem. Para garantir a reciprocidade, as características do estímulo são modificadas pelo mediador, a fim de que ele se certifique que o mediado observou e percebeu tal estímulo. A reciprocidade pode ser manifestada de forma verbal e/ou não verbal, ou seja, por meio de uma entonação de voz diferente, da postura corporal, de olhares atentos, de sorrisos, enfim, de comportamentos e atitudes que possibilitem ao mediador mediar de várias maneiras a sua intencionalidade. A interação realizada por meio da intenção ou esforço do mediador em criar uma aproximação com o mediado é um recurso que promove o desenvolvimento de componentes comportamentais, mentais e emocionais na aprendizagem (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

Uma análise mais profunda dos processos mentais gerados por uma interação caracterizada pela intencionalidade e reciprocidade revela que nessa modalidade de interação, a mediação, mesmo que, ocorra nos níveis mais elementares, cria no mediado uma consciência do processo mental e dos princípios didáticos subjacentes a esses processos (FEUERSTEIN; KLEIN; TANNENBAUM, 1994, p. 17).

A intencionalidade do mediador pode ser percebida pelo mediado pela maneira como o mediador organiza os estímulos na mediação, como estabelece canais comunicativos para dizer sua intenção, como cria vínculos para garantir a reciprocidade e facilitar a aprendizagem; por conseguinte, a reciprocidade é uma resposta do mediado para essas ações do mediador (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

2.5.2 Transcendência

A Transcendência envolve mediar as diversas possibilidades que vão além do aqui e agora, não se relaciona apenas a generalizações, conceitos e funções abstratas e não depende apenas da consciência

explicita dos envolvidos na interação mediada (mediador e mediado). Na Transcendência, os objetivos do mediador perpassam os limites da ação que provoca a interação e estão dirigidos ao que está mais adiante, criando no sujeito um sistema de necessidades distantes das suas necessidades primárias. Assim, pode-se dizer que a Transcendência auxilia na construção de “[...] uma rede de relações que contempla as próprias experiências do [...] [mediado], a de seus pares, os conteúdos científicos e populares, a dimensão presente, passada e futura do conhecer” (DA ROS, 2002, p. 37).

Nesse sentido, como é possível garantir que a Transcendência ocorra na mediação? Como mediar um conteúdo didático, de forma que a mediação em um dado contexto possa levar o mediado a utilizar o que aprendeu para outro contexto diferente? Feuerstein (1997) assinala que o mediador precisa propor atividades que permitam ao mediado refletir para poder descontextualizar o que está sendo ensinado e aprender com suas experiências e com as dos outros. Isso pode ser feito por meio de perguntas que deem condições para que o mediado generalize o que foi aprendido para as situações cotidianas e do trabalho e relacione a aprendizagem atual com suas aprendizagens anteriores e com possíveis situações futuras. A Transcendência cria no sujeito “uma grande diversidade de possibilidades de ação e reação, cujo significado é a flexibilidade e a criatividade da resposta resultante, que permite a propensão de modificabilidade permanente para adaptar-se a novas situações” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 89).

2.5.3 Mediação de Significado

A Mediação de Significado é responsável por auxiliar o sujeito a criar/desenvolver forças motivacionais e emocionais que impulsionam atitudes e comportamentos. Essa mediação contribui de duas maneiras para formar uma interação que faça sentido para o mediador e o mediado. A primeira contribuição refere-se à articulação do mediador para que o mediado entenda e racionalize a mensagem proposta para além da situação imediata. O mediador busca superar o “deve” ser aprendido pelo “deseja” ser aprendido, gerando assim, a força dinâmica do significado que garante que o objetivo seja atingido (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

A segunda contribuição da Mediação de Significado é “a geração da necessidade de o mediador procurar significado por si mesmo”, isso se refere à busca de um significado específico que o mediador tenta construir

e, sobretudo, à procura por associações e conexões entre eventos e fenômenos, no âmbito mais amplo de causa e efeito (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 91). Com o passar do tempo, os significados específicos mediados a um aprendiz por um mediador podem ser esquecidos ou modificados, “mas a necessidade e orientação por busca de sentido, que é incutido pelo mediador, se torna uma necessidade existencial permanente” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 91).

A Mediação de Significado é determinante e contribui para a herança cultural do sujeito, visto que o significado reverbera valores, costumes e normas que sistematizam e moldam comportamentos compartilhados e herdados. Além de qualquer experiência cultural, a Mediação de Significado é demonstrada por meio da transformação presente no aprendizado, uma vez que essa mediação faz com que o aprendizado seja entendido, fortalecido, integrado e internalizado como um “sistema de princípios, cuja força guiadora está além do conteúdo específico, no qual foi adquirido” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 92).

Portanto, na Mediação de Significado, o mediador não se contenta com a transmissão de conteúdo ao mediado e se questiona: “Por que um determinado conteúdo é importante? Por que precisa ser aprendido?”, incentivando no mediado a criação de uma capacidade energética que lhe possibilita acolher e assimilar a mediação para poder utilizá-la (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 89). Nessa mediação, é o sentido de apreensão (compreensão) que é focalizado.

2.5.4 Mediação do Sentimento de Competência

Feuerstein (1997) distingue o sentimento de competência da competência em si, destacando que a competência não necessariamente implica o sentimento de competência, pois o sujeito pode ser competente e não se sentir competente. Isso pode ser percebido quando os sujeitos com conquistas positivas em sua vida atribuem o mérito de suas conquistas à sorte. Esse sentimento marca a falta de senso de competência, valor próprio e autoestima. O sentimento de competência está atrelado à experiência de *feedback*, uma vez que o sujeito não o adquire por conta própria, e também porque “não é um produto inevitável das condições da existência humana” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 94). Esse *feedback* refere-se ao mediador humano interpretar o comportamento do mediado e dar uma devolutiva a ele sobre a competência de fazer algo e, sobretudo, sobre o sentimento de

competência do mediado para realizar as atividades abordadas (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

O sentimento de habilidade e competência pode ser mediado no aprendiz quando o mediador oferece a ele interpretações das vivências de sucesso, deixando-o ciente do significado de seu sucesso, bem como associando a evidência de sua habilidade em uma tarefa com resultados posteriores bem-sucedidos. Ao mediador cabe, então, a incumbência de auxiliar o mediado a perceber que suas conquistas não são oriundas da sorte, ou da facilidade da tarefa. Ao receber esse *feedback*, o mediado percebe a dimensão do seu envolvimento e responsabilidade em suas ações promotoras de resultados bem-sucedidos. Para tanto, “o sentimento de competência é resultado da mediação que uma pessoa ganha de um mediador que interpreta diversas respostas como expressão de vontade e habilidade” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 96).

2.5.5 Mediação da Regulação e Controle de Comportamento

A mediação desse parâmetro objetiva reduzir a impulsividade do mediado e encorajá-lo a assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem e comportamento. A regulação de comportamento contempla duas direções. A primeira direção envolve a restrição de respostas, isto pode ser visualizado quando o aprendiz, mediante uma tarefa, age de forma impulsiva, ou seja, não compreende a atividade e já inicia sua realização/resolução, assim a impulsividade gera um grande número de erros. Dessa forma, a regulação do comportamento deve ser um ato voluntário do mediador em suspender a resposta do mediado para que verifique a situação a que foi exposto. A segunda direção segue pelo caminho inverso, ou seja, existem situações que exigem do aprendiz uma resposta acelerada e/ou uma ação rápida, e a demora para iniciar/realizar o que foi solicitado também não é adequada para o desenvolvimento do aprendiz. Então, fica a cargo do mediador encorajar o mediado a proferir reações rápidas e em tempo hábil, em detrimento de uma situação que deixa o aprendiz paralisado (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

A regulação do comportamento é produto da habilidade do sujeito de transpor o pensamento em ações, “examinar a si mesmo, avaliar a situação e então decidir como e quando reagir” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 97). Diante disso, o mediador precisa atuar em dois estágios para regular o comportamento do mediado. No primeiro estágio, o mediador proporciona situações em que o mediado

possa utilizar as suas funções cognitivas para colocar em prática ações que requerem tomada de decisão sobre a forma de responder (não pode ser rápido demais, nem demorada demais). No segundo estágio, o mediador faz uma avaliação do processo de planejamento que o mediado estruturou e calibra o *insight* que ele recebeu durante esse processo. Torna-se primordial ao mediador considerar os dados e seus significados, e resolver a melhor forma de levar o mediado a se apropriar da habilidade de decidir como, onde, quando e de que forma implementar suas ideias (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

2.5.6 Mediação do Comportamento de Compartilhar

A Mediação do Comportamento de Compartilhar promove a sociabilização, a cooperação nos níveis cognitivo e afetivo, uma vez que compartilhar, segundo Souza, Depresbiteris e Machado (2004) envolve a escuta aberta e atenta do que o outro tem a dizer, e isso realça a cooperação, criando um clima de confiança e de respeito. Seguindo esse pensamento, Mohammed (2001) diz que o compartilhamento pode ser considerado um alicerce para o desenvolvimento social e intelectual, e a ausência dele pode resultar na dificuldade de o sujeito fazer amigos e de se socializar. Benjamin (2005) sinaliza que esse parâmetro está imbuído do componente afetivo ligado a valores sociais, e do componente cognitivo, relacionado ao desenvolvimento da empatia.

A Mediação do Comportamento de Compartilhar consiste em uma via de mão dupla, na qual “o receptor do que compartilho participa no que é significativo para mim, confirmando minha experiência, e eu me ouço transmitindo minha experiência para outros”, caracterizando, assim, um reforço importante na integridade da minha experiência (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 100). Para tanto, por meio desse parâmetro, o mediador pode perceber e conhecer no mediado o seu modo de pensar, como o raciocínio é organizado e as hipóteses levantadas para a resolução de uma determinada atividade. Em vista disso, torna-se importante incentivar o compartilhamento entre sujeitos, pois pode auxiliar o mediador a fazer uma avaliação mais precisa do mediado e, a partir dela, ser possível realizar mudanças estratégicas no ato de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, no procedimento e na metodologia escolhida (MEIER; GARCIA, 2011).

Nesse processo, o mediador também precisa aprender a compartilhar com o mediado sua própria forma de ser e de demonstrar seus sentimentos, tornando-se próximo do mediado, quando compartilha seus sentimentos e considera os sentimentos do mediado também. No

campo cognitivo, é extremamente fundamental que o mediador compartilhe com o mediado a articulação e a criação de estratégias para resolução de problemas/situações. Isso pode acontecer à medida que o mediador vai contando e tecendo reflexões com o mediado sobre o caminho percorrido. Essa é uma estratégia que permite ao mediado ficar consciente do processo de resolução de um problema/situação e imaginar-se dentro desse mesmo processo, percebendo que a resposta/resolução final é fruto de uma ação contínua do raciocínio hipotético-dedutivo (MEIER; GARCIA, 2011).

2.5.7 Mediação da Individualização e Diferenciação Psicológica

A Mediação do Comportamento de Compartilhar e a Mediação da Individualização e Diferenciação Psicológica são complementares para o sujeito, ou seja, cada sujeito possui suas particularidades que lhes são próprias e únicas, e esse mesmo sujeito convive com outros sujeitos em família, comunidades, culturas, etc. Então, para que aconteça a consciência de que “é preciso ser você mesmo, enquanto também é parceiro de outros”, a atuação do mediador se faz essencial (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 100). Quando o mediador consegue mediar os dois parâmetros, o mediado é capaz de expressar suas posições sem que sobressaia um ou outro aspecto de sua experiência.

A Mediação da Individualização e Diferenciação Psicológica consiste em reconhecer valores e diferenças individuais, de modo que seja possível encorajar a originalidade do pensar no mediado. Esse parâmetro valoriza o sujeito como um ser único, especial, diferente de outros sujeitos com os quais entra em contato, permitindo a ele dissociar-se das simbioses construídas pelo comportamento materno ou paterno durante os primeiros meses e/ou anos de vida (BENJAMIN, 2005; FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

Com a mediação desse parâmetro, os níveis de confiança do mediado são fortalecidos, exibindo melhor habilidade de se perceber como um ser individual e independente, mas que possui ligações emocionais com o outro, mesmo com a separação espaço-temporal, evitando assim, sentimentos como os de rejeição e abandono. Em razão disso, “a mediação que procura e valoriza as diferenças entre sujeitos e seus comportamentos únicos leva à formação de uma autopercepção distinta e aceitável em relação ao outro” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 102).

2.5.8 Mediação da Busca de Objetivos, Colocação de Objetivos e Alcance de Objetivos

Esse parâmetro tem um papel importante no desenvolvimento da modificabilidade cognitiva, flexibilidade e propensão do sujeito para aprender, pois quando ele escolhe um objetivo e procura alcançá-lo, lança mão de um repertório mental, numa modalidade representacional (abstrata) de pensamento que ultrapassa o aqui e agora. Ao desenvolver essa habilidade, o sujeito entende que, quando planeja alcançar um objetivo, vivenciará etapas até conquistá-lo definitivamente, e cada etapa cumprida produz satisfação, no entanto ele consegue adiar a satisfação do prazer imediato dessas etapas para alcançar o grande objetivo. Isso acontece porque percebe a importância de mobilizar energia suficiente para materializar o objetivo desejado (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

A colocação de objetivos distantes e o investimento do sujeito “em planos e ações para alcançá-los apenas no futuro é o que cria valor transcendental, a ampliação do campo mental e senso de tempo e espaço expandido.” Nesse sentido, esse pode ser “um motivo por que o gênero literário de ficção científica é tão popular e atraente” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 103).

Os sujeitos que não desenvolvem essa característica de busca por completar objetivos acabam vivendo superficialmente, buscando gratificações imediatas e sem controlar sua impulsividade. De tal modo, o desenvolvimento da habilidade de colocar objetivos, escolher um em detrimento de outros e obter meios de alcançá-los são mediadas pelo mediador. Assim, o mediador representa para o mediado uma variedade de potenciais objetivos que podem aumentar a esfera de consciência do mediado com relação ao que é possível, desejável e alcançável (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

2.5.9 Mediação da Busca por Desafio, Novidade e Complexidade

Na contemporaneidade, em que as mudanças acontecem de forma rápida e constante, a novidade e a complexidade fazem-se presentes, exigindo do sujeito flexibilidade para adotar novos padrões de desempenho, o que nem sempre é realizado com facilidade (MENTIS, 1997). Nesse contexto, o sujeito necessita desenvolver uma habilidade para lidar com o novo/inusitado, mudando, assim, seu foco de atenção do conhecido para o desconhecido. Isso é desafiador, pois é preciso que o

sujeito se relacione com algo que não existe e que pode não ser antecipado imediatamente (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

A mediação da busca por desafio deve proporcionar ao sujeito um objetivo em todos os seus projetos que visam aumentar a adaptabilidade para as mudanças e complexidades do mundo contemporâneo. “É requerido que o sujeito de hoje lide com tarefas complexas que nunca antes foram vividas” (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p.105), e a forma mais eficiente de criar prontidão no sujeito para responder às situações desafiadoras pode ser percebida quando o mediador encoraja o mediado a ter curiosidade e vivenciar novas situações, aumentando o seu repertório de experiências.

2.5.10 Mediação da Consciência de Ser uma Entidade Modificável

A crença de Feuerstein (1997) de que não há limites para a modificabilidade cognitiva do sujeito dá sustentação para esse parâmetro, pois é nessa perspectiva que o mediador precisa trabalhar para ajudar o mediado a desenvolver o sentimento de ser modificável, ou seja, ser possuidor de uma identidade contínua. O mediado deve ser capaz de perceber as transformações pelas quais passa, e essa percepção vai além das mudanças biológicas e crescimento associado com a idade, portanto, a mediação desse parâmetro implica tornar o sujeito consciente da sua capacidade de modificar sua estrutura cognitiva, que acontece de dentro para fora (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004; FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

Ao se perceber como um ser capaz de modificabilidade cognitiva, o sujeito altera a visão de si mesmo e modifica a construção de sua história. Nesse sentido, a crença na modificabilidade pode ser um elemento-chave de mudanças no sujeito que apresenta dificuldades diversas; caso contrário, expressões como: “o que mais pode-se esperar dele? Ele não muda e nunca vai mudar” serão constantemente reproduzidas gerando resultados desastrosos em dois aspectos: o primeiro envolve sujeitos que funcionam bem cognitivamente e que podem não se dedicar para manter ou melhorar o seu nível de desempenho; o segundo aspecto abrange os sujeitos com baixo funcionamento cognitivo, os quais podem não se mobilizar para melhorar/modificar uma situação, pois estão convencidos (pelos outros à sua volta) de que é imodificável (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014, p. 105).

Quando os mediadores apontam para seus mediados as mudanças que tiveram para melhor, essa ação gera no mediado a consciência da

possibilidade e necessidade de esforçar-se para alcançar objetivos de desenvolvimento e melhoria. No contexto escolar, quando o mediador acredita que os sujeitos podem aumentar sua modificabilidade, busca por sinais de mudança/melhoria ao avaliar o mediado e acaba por realizar um prognóstico dinâmico e otimista gerando perspectiva de um funcionamento melhor no futuro (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

2.5.11 Mediação da Alternativa Otimista

A Mediação da Alternativa Otimista refere-se ao mediador encorajar o sujeito a procurar soluções de uma maneira realista e positiva, incentivando que saia de uma aceitação passiva das dificuldades e assuma uma exploração ativa de novas possibilidades (BENJAMIM, 2005). Feuerstein (1997, p. 48) é enfático ao dizer que, quando um sujeito opta por um caminho pessimista, ele não se esforça, não trabalha, não inicia o caminho da conquista dos objetivos, sua inércia o paralisa, pois prevalecem na mente do sujeito pensamentos como este: “Por que procurar por soluções se elas não existem?”.

A postura do pessimismo, à primeira vista, apresenta-se como uma solução mágica para o sujeito se proteger de possíveis frustrações e desapontamentos, e preparar-se para os piores resultados, uma vez que essa postura pessimista passa a impressão de que o sujeito está no controle da situação. Entretanto, essa postura induz no sujeito passividade e inércia diante das situações inusitadas. Já a escolha por uma alternativa otimista, isto é, acreditar ser possível realizar algo, cria no sujeito o impulso para mobilizar meios de realizar/ materializar o que é visto como sendo possível. Isso gera no sujeito o senso de responsabilidade de agir para se obter algo (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

2.5.12 Mediação do Sentimento de Pertença

A Mediação do Sentimento de Pertença oscila de acordo com a cultura em que o sujeito está inserido (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014). O pertencimento a um grupo, uma nação, uma religião, etc. pode proporcionar ao sujeito uma força interior para lutar por seus ideais. Ao contrário do que se pensa, sentir-se pertencendo a um grupo não é uma característica que se estende a todos os sujeitos, visto ser comum encontrar pessoas inseridas em grupos, mas que se sentem sozinhas e não pertencendo ao grupo. O reflexo disso é uma enorme sensação de vazio vivenciada pelo sujeito, que, em algumas situações,

toma uma proporção difícil de ser compreendida, como é o caso de alguns tipos de depressão. O extremo do sentimento de pertença também pode acontecer quando o sujeito se envolve demasiadamente com um grupo, chegando até a ocasionar o fanatismo, cujas consequências, infelizmente, estão muito presentes na história da humanidade.

O sujeito que está muito centrado em si mesmo ou, no máximo, em sua família nuclear, não percebe a importância da diversidade de outros olhares, posto que a dimensão de sua própria vida se concentra de forma horizontal, interagindo apenas com pessoas muito próximas e de valores semelhantes. Para que esse sujeito possa crescer e refletir sobre perspectivas diferentes, faz-se necessário adotar uma posição que contemple a dimensão vertical, que se constrói na relação com a família “expandida”. Ao conhecer, respeitar, relacionar-se com tios, tias, primos, avós, etc., o sujeito busca no passado (tempo de seus avós, por exemplo) a compreensão para essas relações familiares e passa a conhecer a constituição dessas relações (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

A falta de verticalidade na experiência familiar cria uma descontinuidade que perpassa o tempo e o espaço, gerando o sentimento de alienação do sujeito em relação à sua família e à comunidade. Essa dimensão é vertical por trazer elementos da história do sujeito, inserindo-o na história da família. É essa dimensão vertical que permite ao sujeito transcender a necessidade de realização de suas necessidades imediatas, dos aspectos descartáveis divulgados pela mídia atual e reforçados por uma sociedade capitalista com lógica consumista. A banalidade das relações descartáveis e da busca pelo supérfluo pode ser combatida por meio da construção de um projeto de vida que integre as duas dimensões citadas (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014). No contexto educacional, quando o mediador valoriza a família do sujeito, a formação de grupos, oferece um ambiente acolhedor, onde é possível desenvolver o sentimento de coletividade e de pertencimento à sociedade e não o de ser marginalizado por ela.

De maneira geral, quando o mediador se orienta pelos doze parâmetros que constituem uma EAM, proporciona uma relação com o mediado capaz de provocar a MCE (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014). A utilização dos parâmetros da EAM amplia as possibilidades de construir de forma coletiva o conhecimento e propicia um ambiente estimulador para a aprendizagem, no qual são valorizadas a troca de experiências, a autonomia e a formação global do mediado.

Neste capítulo, vimos que Feuerstein é autor de teorias embasadas na capacidade de o sujeito modificar sua estrutura cognitiva e na indissociabilidade entre afeto e intelecto no processo de conquista da autonomia do sujeito. No capítulo a seguir, apresentamos a metodologia que respalda a pesquisa empreendida.

CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO

Somos o que fazemos, mas somos principalmente o que fazemos para mudar o que somos.

Eduardo Galeano

Neste capítulo, apresentamos a metodologia adotada para o estudo em questão. Primeiro, evidenciamos as características da metodologia da pesquisa realizada, em seguida, expomos os elementos da pesquisa: os procedimentos de coleta e análise dos dados, o contexto e os sujeitos participantes.

A opção feita pela Pesquisa Qualitativa se deu por considerarmos ser esse um caminho apropriado aos propósitos de descrição e análise da mediação pedagógica de professores-tutores em AVEAs. Para Holmes (1992), a Pesquisa Qualitativa procura retratar a realidade em que o fenômeno estudado é apresentado, isso acontece da forma mais completa, pois leva em consideração o contexto em que o fenômeno estudado ocorre. Desse modo, é possível fazer uso de uma variedade de fontes de informação e de uma diversidade de dados coletados dessa variedade de fontes, em diferentes momentos.

Lüdke e André (1986, p. 11) apresentam as características básicas de uma Pesquisa Qualitativa:

1. A Pesquisa Qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...].
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos [...].
3. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador [...].
4. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima.

Autores como Cohen, Manion e Morrison (2000), Marshall e Rossman (2006) sinalizam que as Pesquisas Qualitativas seguem por caminhos em que os resultados podem ser derivados de interpretação, portanto os pesquisadores tendem a se comprometer com a compreensão

do mundo subjetivo da experiência humana, e o foco dessa investigação perpassa pela ação, dando ênfase aos significados que as pessoas atribuem aos seus comportamentos e às suas experiências. Esses autores apontam que o conhecimento gerado por Pesquisas Qualitativas não pretende ser normativo, nem neutro, logo, não acreditam na possibilidade total de distanciamento e neutralidade do pesquisador. Nesse caso, o pesquisador se torna participante do diálogo que se estabelece na pesquisa porque atribui sentidos e significados a partir de seu ponto de vista.

Seguindo essa perspectiva, Bakhtin (2000), ainda que não proponha uma técnica de análise ou um método para pesquisas na área das ciências humanas, traz uma fundamentação filosófica que faz sentido para este estudo, ou seja, considera o olhar do pesquisador como resultante da posição que ocupa, caracterizando, assim um olhar único, e a pesquisa refletirá esse olhar. Por meio da análise dos dados da pesquisa, o pesquisador produz um pensamento objetivo e único ao discutir questões universalizantes em relação à abordagem teórica utilizada e à problemática investigada (CERNY, 2009). Nesse sentido, Bakhtin (2000) acredita que o pensamento não é neutro e o pesquisador é responsável pelo pensamento que engendra, uma vez que esse pensamento é imbuído por crenças e valores construídos durante o processo de pesquisa e terá efeitos sobre o contexto no qual ele atua.

As Pesquisas Qualitativas, de acordo com Chaudron (2000), buscam considerar os dados que surgem naturalmente dos eventos que ocorrem durante as investigações. Esse autor assinala que os dados provenientes de uma investigação qualitativa podem ser vistos dentro de um contexto maior, e o pesquisador leva em consideração as interpretações dos sujeitos que fazem parte das comunidades pesquisadas.

Nessa direção, Bogdan e Biklen (1994) pontuam que o pesquisador que adota um método qualitativo pode estabelecer estratégias e procedimentos que permitem considerar as experiências sob o olhar do sujeito pesquisado. “O processo de condução de uma investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos” e não gera dados neutros, uma vez que cada sujeito desse processo possui uma constituição social, histórica e cultural diferente (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Para tanto, os autores consideram a Pesquisa Qualitativa uma obra coletiva, que requer o envolvimento de todos os que participam do processo, por apresentar uma espécie de diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Fetterman (1997) ressalta que, na Pesquisa Qualitativa, as teorias são guias para a prática e acrescenta que um estudo é conduzido com teoria e/ou modelos teóricos, visto que as teorias auxiliam o pesquisador

a entender o que observa. Entretanto, o pesquisador não sai a campo preocupado em provar teorias, mesmo estando imbuído de determinadas perspectivas teóricas e que possivelmente serão levadas em consideração para olhar e tratar os dados coletados. O pesquisador inicia sua pesquisa com questões preliminares, que lhe despertam o interesse em conhecer mais sobre o assunto/tema/objeto/etc., e podem ser mudadas durante a pesquisa, caracterizando assim a Pesquisa Exploratória, como evidencia Van Lier (1988).

Cabe lembrar que este estudo partiu de perguntas prévias e, a partir delas, optamos por uma metodologia de pesquisa visando o alcance dos objetivos. Para tanto, partimos da premissa de que fazer Pesquisa Qualitativa nos permite construir alternativas para analisar e interpretar os dados, não necessitando de fórmulas prontas, pois os contextos e os sujeitos são diferentes e podem ser estudados de acordo com suas peculiaridades, no entanto, buscamos autenticidade e rigor nos resultados científicos para tecer uma análise coerente com os objetivos propostos.

3.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

No decorrer da pesquisa²¹, buscamos compreender como se constitui a mediação pedagógica de professores-tutores no processo educacional na EaD ancorada em alguns constructos teóricos de Feuerstein. Para tanto, os dados foram coletados no AVEA, em duas turmas do *Núcleo Específico (NE) de Gestão para Integração das TDIC no Currículo do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital*, ofertado pela UFSC na modalidade educacional a distância.

Na realização da pesquisa, utilizamos três fontes/instrumentos no AVEA para coleta de dados: fórum, atividade de produção textual e correio eletrônico. A escolha dessas fontes sustenta-se no entendimento de que a mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem é uma ação contínua e que pode ocorrer de forma gradual em diferentes momentos durante o desenvolvimento do *NE*, sendo essas ações complementares ao ato de ensinar e aprender. Acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de forma contínua permite perceber elementos cognitivos e afetivos que se formam entre professor-tutor e estudantes e que são subsídios para os parâmetros da EAM. Outro aspecto

²¹ Para efetivação desta pesquisa, foram tomadas todas as providências relativas à questão ética e o trabalho só foi iniciado após o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ter sido assinado pelos participantes.

fundamental para essa escolha é que na EAM o mediador atua no estímulo de forma que ele surja no tempo e na sequência adequada para poder ser processado e fazer sentido ao mediado.

Para organização e interpretação dos dados, optamos pelo método de Análise de Conteúdo, utilizado de modo a possibilitar uma análise com base em inferências extraídas dos conteúdos produzidos a partir das participações das professoras-tutoras e estudantes (sujeitos desta pesquisa) nos espaços de interação *on-line* do *NE*. Bardin (2010) destaca que, diante da interpretação direcionada por meio de indicadores, a Análise de Conteúdo possibilita que o pesquisador tenha mais liberdade de análise, minimizando os riscos de perder os caminhos da investigação. Conforme propõe a autora, a organização da análise de conteúdo se dá em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação).

A definição do *corpus* da pesquisa, conforme aponta Bardin (2010), constrói-se na leitura flutuante, na escolha dos documentos, na formulação das hipóteses e na referência aos padrões indicadores de uma característica. Segundo essa autora, a fase de pré-análise é a etapa da organização que visa sistematizar as primeiras ideias e desdobra-se em três aspectos: a escolha dos documentos que são submetidos à análise caracterizada pela construção de um *corpus* de análise; a formulação de hipótese e objetivos; e a elaboração de indicadores para a interpretação dos resultados. Para tanto, essa última fase constrói-se a partir de uma sistematização e articulação entre as fases subsequentes que constituem a pesquisa.

Na etapa de pré-análise, no que se refere à amostra, adotamos o princípio da exaustividade, isto é, “uma vez definido o campo do *corpus* [...] sobre determinado assunto, é preciso considerar todos os elementos desse *corpus*” (BARDIN, 2010, p. 122). Nesse sentido, foram coletadas e analisadas todas as participações nos fóruns, nas atividades de produção textual e no correio eletrônico em que havia “falas” das professoras-tutoras e estudantes.

Cabe destacar que “nem todo o material a ser analisado é susceptível à obtenção de uma amostragem” (FRANCO, 2008, p. 53). Nesta pesquisa, foi dado todo o encaminhamento com a finalidade de assegurar o princípio da representatividade, em que os aspectos de maior relevância, significado e consciência foram observados, de modo a demonstrar aprofundamento do objeto de pesquisa.

A delimitação do *corpus* da pesquisa (fórum, atividade de produção textual e correio eletrônico), em duas turmas diferentes do mesmo *NE*, dentro do mesmo *Curso*, favoreceu a aproximação do que

Bardin (2010) chama de princípio da homogeneidade, dada a sua singularidade. A diretriz da homogeneidade prevê que “os documentos retidos devem ser homogêneos, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasia singularidade fora destes critérios” (BARDIN, 2010, p. 124).

Após a delimitação do campo de pesquisa e seu *corpus*, a etapa posterior foi a definição das categorias. Na perspectiva da Análise de Conteúdo, as categorias podem ser definidas *a priori*, quando seus indicadores são pré-definidos em função da busca de uma resposta específica pelo pesquisador, ou *a posteriori*, quando o pesquisador decide, a partir do material/conteúdo pesquisado, os discursos que emergem da “fala” (BARDIN, 2010).

Nessa pesquisa, partimos das categorias criadas *a priori*, tendo em vista os estudos já realizados por Feuerstein (1997). Isso quer dizer que as análises dos conteúdos produzidos pelas professoras-tutoras e estudantes em suas respectivas turmas do NE realizaram-se a partir dos 12 parâmetros da EAM de Feuerstein (1997), definidos como categorias *a priori*, são eles: 1 – Intencionalidade e Reciprocidade, 2 – Transcendência, 3 – Mediação de Significado, 4 – Mediação do Sentimento de Competência, 5 – Mediação do Controle e Regulação da Conduta, 6 – Mediação do Comportamento de Compartilhar, 7 – Mediação da Individuação e Diferenciação Psicológica, 8 – Mediação da Busca de Objetivos, Colocação de Objetivos e Alcance de Objetivos, 9 – Mediação da Busca por Desafio, Novidade e Complexidade, 10 – Mediação da Consciência de Ser uma Entidade Modificável, 11 – Mediação da Alternativa Otimista, e 12 – Mediação do Sentimento de Pertença.

Para demonstrar a profusão dos dados coletados do AVEA, ou seja, os dados que compõem a mediação pedagógica *on-line* amparada pelos parâmetros da EAM, optamos pela apresentação de interações entre as professoras-tutoras e estudantes, e entre estudantes e estudantes. Optamos também pela representação em nuvem de frases, sendo o tamanho dos termos ampliado de acordo com a quantidade de vezes que a frase apareceu na mediação pedagógica das professoras-tutoras em uma determinada fonte.

Cabe destacar que assumimos o compromisso de manter em sigilo a identidade dos participantes da pesquisa, que, a partir dos seus registros no AVEA, permitiram-nos a aproximação da teoria. Assim, foram feitas as seguintes modificações nas intervenções: a) os termos “professora-tutora” e “estudante” foram inseridos onde constava o nome próprio dos

sujeitos, e b) houve a supressão de alguma informação que pudesse identificar os sujeitos da pesquisa.

Diante disso, ressaltamos que nesta pesquisa não pretendemos elucidar e nem validar a EAM, mas buscar contribuições teóricas para compreender a importância do papel intencional e ativo do docente na mediação pedagógica *on-line* para a construção de relações dialógicas nos processos de ensino-aprendizagem.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA: CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL

O contexto em que ocorreu a investigação deste estudo foi o *Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital*, ofertado pela UFSC. Os conteúdos didáticos desse *Curso* foram divididos por disciplinas/núcleos, e o *Núcleo Específico de Gestão para Integração das TDIC no Currículo* foi campo para essa investigação.

3.2.1 Proposta Pedagógica do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital

O *Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital* é uma das políticas de formação de professores da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). É realizado por meio da EaD, possui carga horária de 360 horas e visa formar educadores (professores, professores-formadores e gestores) para integrar de forma crítica e criativa as TDIC aos currículos escolares (RAMOS *et al.*, 2013a).

A proposta pedagógica desse *Curso* prevê, em sua oferta, uma ação conjunta entre a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, uma vez que o *Curso* destina-se a professores e gestores das escolas públicas de educação básica brasileiras e aos professores-formadores ligados às Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, preferencialmente lotados nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) (RAMOS *et al.*, 2013a).

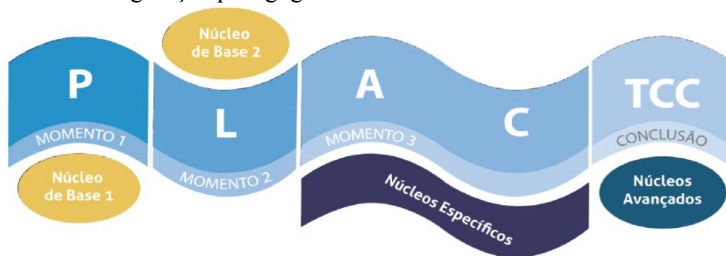
Os materiais do *Curso* foram planejados e desenvolvidos com a participação de pesquisadores/especialistas na temática, professores da educação básica atuante na área do núcleo/disciplina e equipe de criação e desenvolvimento de materiais digitais do Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional (NUTE) da UFSC. Os materiais desenvolvidos

são de domínio público e estão publicados num catálogo²² do Ministério da Educação (RAMOS *et al.*, 2013a).

A proposta pedagógica orienta que cada IFES que ofertar o *Curso* deve se apropriar do material disponibilizado no catálogo do MEC e, ao implementá-lo, sugere que a cultura organizacional de cada instituição seja alinhada às orientações desse documento (CAVELLUCCI *et al.*, 2013a). Para tanto, a proposta pedagógica estabelece que as IFES ofereçam o referido *Curso* a educadores de escolas localizadas no mesmo Estado em que elas estão situadas e se responsabilizem pela coordenação acadêmica e administrativa do processo de implantação, que se constitui desde a seleção, o desenvolvimento, até o acompanhamento e a certificação dos estudantes (CAVELLUCCI *et al.*, 2013b).

A proposta pedagógica do *Curso* sustenta-se na escola como espaço de formação, e a prática pedagógica do professor com o uso das TDIC como campo de investigação. O *Curso* foi estruturado a partir de três eixos: Plano de Ação Coletivo (PLAC); Núcleos de Estudos; e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (RAMOS *et al.*, 2013a). Na Figura 02 – Configuração pedagógica do *Curso*, é possível visualizar os ciclos formativos do *Curso*.

Figura 02: Configuração pedagógica do *Curso*



Fonte: Ramos *et al.* (2013a).

O PLAC é composto por três momentos que pretendem inter-relacionar o movimento da realidade escolar e oportunizam a experiência das etapas de uma investigação científica. Apresenta encadeamento de

²² Os materiais didáticos do *Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital* foram produzidos no formato digital e contêm textos, links, imagens, ilustrações, vídeos e objetos interativos. Há duas formas de acessar os materiais do *Curso*, são elas: a) *site* do catálogo <<http://catalogo.educacaonaculturaldigital.mec.gov.br/>> e b) por meio do aplicativo móvel, que pode ser instalado em *tablets* e *smartphones* com Sistema Operacional *Android* 4.0 ou superior.

ações interativas entre a prática vivenciada na escola e a teoria trabalhada por meio dos núcleos de estudos, possui carga horária de 165 horas de formação e é obrigatório (RAMOS *et al.*, 2013b).

Os Núcleos de Estudos estão organizados em: de Base, Específicos e Avançados (RAMOS *et al.*, 2013b). Os Núcleos de Base (NB) são obrigatórios e possuem carga horária de 75 horas, trabalham os pressupostos teóricos conceituais (pedagógicos, sociopolíticos e epistemológicos) norteadores da concepção desse *Curso* e tratam de temas e aspectos relativos ao processo de integração das TDIC à prática escolar. São oferecidos dois Núcleos de Base: NB1 – Aprender na Cultura Digital e NB2 – Currículo e Tecnologia (RAMOS *et al.*, 2013b). Os Núcleos Específicos possuem carga horária de 60 horas e caráter eletivo e obrigatório. Estão voltados para o estudo de possibilidades e limites das TDIC nos diferentes componentes curriculares e nas disciplinas específicas. O estudante pode escolher o Núcleo Específico de acordo com a sua área de atuação (RAMOS *et al.*, 2013b). *Gestão para Integração das TDIC no Currículo* faz parte da conjuntura dos 22 Núcleos Específicos; portanto, vale enfatizar que esse *NE* compõe o campo de investigação deste estudo. Os Núcleos Avançados (NA) possuem carga horária de 60 horas e caráter obrigatório, e propõem novas possibilidades de integração das TDIC no cotidiano escolar. A intenção é que esses núcleos mantenham uma estreita interlocução com o PLAC e o TCC (RAMOS *et al.*, 2013b).

O TCC é um elemento sintetizador da caminhada do estudante. Para a obtenção do título de especialista é obrigatória a realização do TCC, com defesa presencial e individual (BRASIL, 2007). Seu formato deve estar em concordância com as normas da IFES responsável e consonante com as diretrizes do *Curso* em questão (RAMOS *et al.*, 2013a).

3.2.2 A oferta do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital na Universidade Federal de Santa Catarina

A oferta da primeira edição (oferta piloto) do *Curso* para o Estado de Santa Catarina ficou a cargo da UFSC e compreendeu o período de agosto de 2014 a agosto de 2016. A UFSC disponibilizou, por meio de Edital – Processo Seletivo, 800 vagas a educadores de escolas da rede municipal e da rede estadual de Santa Catarina para realizar o *Curso*. Para concorrer às vagas, cada gestor de escola foi responsável por indicar e inscrever um grupo de educadores para participarem do *Curso*, e cada

grupo precisava ter, no mínimo, um gestor e três professores (SILVA, 2014a).

A equipe docente do *Curso* foi composta por professores-formadores especialistas na temática do PLAC, dos núcleos de estudo e do TCC, e por professores-tutores. Os professores-formadores foram convidados pela coordenação para atuar no *Curso* e os professores-tutores foram selecionados por meio de edital, o qual teve como requisitos mínimos para seleção:

- a) possuir experiência comprovada no magistério de no mínimo um ano no ensino básico ou superior, ou possuir formação na pós-graduação das áreas do *Curso*; ou estar vinculado a um programa de pós-graduação *stricto sensu*;
- b) ter conhecimentos básicos de informática;
- c) ter diploma de licenciatura ou pedagogia na área especificada pela disciplina de interesse ou áreas afins (SILVA, 2014b, p. 01).

O Edital do Processo Seletivo para professores-tutores menciona que esses profissionais compõem o quadro de formadores do *Curso*, sendo eles os responsáveis por orientar os estudantes, sanando suas dúvidas e acompanhando as atividades propostas, por meio do AVEA – e-Proinfo e de outras mídias sociais que fazem parte do *Curso* (SILVA, 2014b).

3.2.3 O Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital na Universidade Federal de Santa Catarina

O AVEA utilizado pela UFSC para ofertar o *Curso* foi o e-Proinfo, conforme orientação do MEC. O e-Proinfo foi desenvolvido pela extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED)²³ do MEC em parceria com algumas instituições de ensino, para complementar o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo²⁴) (BRASIL, 1997).

²³ A SEED do MEC foi extinta e os projetos por ela coordenados foram distribuídos entre outras secretarias, mas a maioria dos projetos ficaram sob a responsabilidade da SEB/MEC. A extinção dessa Secretaria foi anunciada em janeiro de 2011 pela presidência da república.

²⁴ O ProInfo, inicialmente denominado de Programa Nacional de Informática na Educação, foi criado pelo MEC, por meio da Portaria nº 522 em 09/04/1997, com o intento de promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento

O e-Proinfo permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos colaborativos e outras formas de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Por meio do e-Proinfo, os estudantes têm acesso a conteúdo, informações e atividades, além de poderem interagir com coordenadores, orientadores, equipe docente, monitores e com outros colegas participantes do curso (BRASIL, 2015).

No e-Proinfo, há um conjunto de: a) recursos disponíveis para apoio às atividades dos estudantes, como: agenda, dúvidas frequentes, enquetes, glossário, referências, portfólio, acervo e biblioteca; b) ferramentas disponíveis para apoiar a interação entre os participantes, como: mensagens de texto e vídeo, bate-papo, recados, diário, fórum, webconferência e texto coletivo; e c) ferramentas para avaliação de desempenho, como: questionários e estatísticas (BRASIL, 2015).

A equipe docente, ao trabalhar com o e-Proinfo, pode contar com ferramentas para a avaliação de desempenho, como estatísticas, relatórios e diário de classe. A coordenação de um curso pode obter o controle acadêmico no e-Proinfo, por meio de: avaliação dos estudantes, expedição de histórico, certificados, entre outros. O e-Proinfo também permite a criação de comunidades nas quais podem ser disponibilizadas diversas ferramentas para interação entre grupos com interesses em comum e para a troca de experiências entre esses grupos. Para tanto, cada usuário no e-Proinfo pode moldar seu espaço de acordo com suas preferências e necessidades, manter uma lista de contatos e comunicar-se de forma instantânea com esses contatos, que podem ser colegas de curso ou turma e participantes de comunidades (BRASIL, 2015).

As interações que se dão no espaço-tempo de cada turma são restritas aos sujeitos que integraram um curso/disciplina. Assim, é na turma que o docente interage diretamente com seus estudantes, e também é onde os estudantes realizam suas atividades e acessam o material de estudo de um curso/disciplina.

pedagógico no ensino público fundamental e médio. O ProInfo está estruturado de modo que há, em cada unidade da Federação, uma Coordenação Estadual e os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), dotados de infraestrutura de informática e comunicação que reúnem educadores e especialistas em tecnologia de *hardware* e *software*. A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a criação do Decreto nº 6.300, o ProInfo passou a ser Programa Nacional de Tecnologia Educacional, tendo como principal foco promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica (BRASIL, 2007).

3.2.4 O Núcleo Específico de Gestão para Integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Currículo

O *NE* foi estruturado dentro de uma carga horária de 60 horas e foi ofertado no período de 03 de agosto de 2015 a 18 de dezembro de 2015. Para participar do *NE*, os estudantes deveriam ter realizado as etapas anteriores do *Curso* e terem sido aprovados. A inscrição era feita *on-line* na secretaria do *Curso*.

3.2.4.1 Proposta pedagógica do material didático do Núcleo Específico de Gestão para Integração das TDIC no Currículo

A proposta pedagógica do material didático do *NE* foi construída com o intuito de contemplar temas relacionados à prática da gestão escolar na cultura digital. A proposta pedagógica contemplou três momentos: o primeiro foi pautado na análise de aspectos do contexto da escola, em especial os tempos escolares, a convivência das diferentes gerações e os novos espaços criados a partir do uso das TDIC; o segundo contemplou as repercussões da cultura digital nas práticas de gestão escolar e a importância da liderança e do trabalho coletivo; por fim, como finalização e síntese das discussões, o estudante é convidado a fazer, na escola em que atua, uma ampla discussão sobre como avançar na integração crítica e criativa das TDIC ao currículo (ALMEIDA *et al.*, 2014).

O material didático do *NE* objetiva criar um espaço de problematização, discussão e busca de caminhos para a gestão escolar na cultura digital, tendo como meta principal a formação dos alunos oferecida pela escola. A avaliação foi proposta de modo contínuo e processual, com sugestões de atividades envolvendo tanto a participação e a produção individual como a ação coletiva com foco na realidade do contexto escolar. A metodologia adotada procurou abordar os temas do *NE*, promovendo reflexões teóricas articuladas com a prática efetiva do gestor na escola, buscando valorizar o contexto da escola como ponto de partida e de chegada/recomeço para o processo de ensino-aprendizagem (ALMEIDA *et al.*, 2014).

O material didático oferece subsídios para a prática pedagógica realizada pela equipe docente e aporte teórico ao estudante no que tange à temática proposta pelo referido *NE*. O *NE* foi estruturado em quatro

tópicos²⁵, referenciados a seguir. O *Tópico I – Novos tempos, novas possibilidades e novos desafios*, as reflexões propostas pautam-se em como a presença maciça das TDIC na escola pode repercutir na atuação do gestor e no planejamento dos tempos escolares (ALMEIDA *et al.*, 2014).

No *Tópico III – A gestão escolar hoje*, as discussões foram delineadas para contemplar algumas competências necessárias para o gestor, considerando os novos desafios impostos à escola, especialmente em virtude do uso de dispositivos móveis e redes sociais. Portanto, as reflexões propostas pautam-se em como o exercício da liderança e o trabalho coletivo podem auxiliar o gestor a atingir melhores resultados em seu trabalho no ambiente escolar (ALMEIDA *et al.*, 2014).

No *Tópico IV – A gestão das TDIC na escola*, as discussões foram propostas para que ações pudessem ser pensadas pelo gestor para propiciar o avanço da integração das TDIC no contexto escolar, propiciando abertura para diferentes possibilidades de usos pedagógicos desses recursos, a partir de uma nova configuração de tempo e espaço educativo exigida pela Cultura Digital. Por fim, as reflexões propostas visam auxiliar o gestor a construir um novo olhar sobre o Projeto Político Pedagógico da sua escola, com o intuito de traçar coletivamente os futuros caminhos para a integração das TDIC no currículo (ALMEIDA *et al.*, 2014).

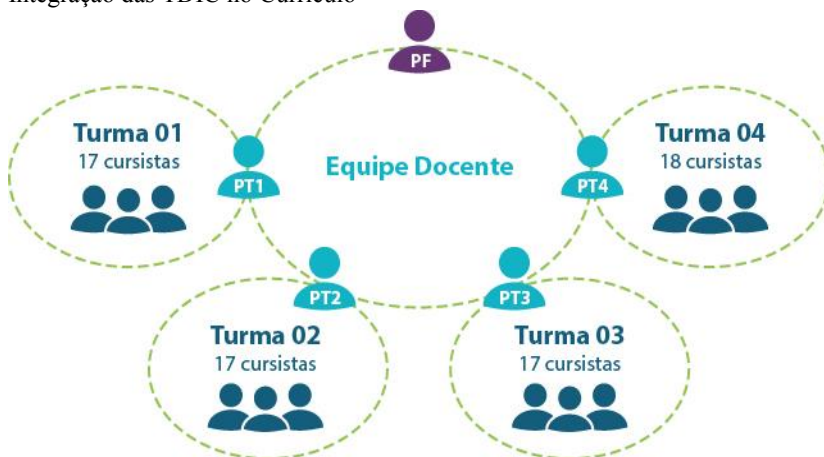
A partir do referencial teórico e das sugestões de atividades propostas pelas autoras do material didático, foram planejadas pela equipe docente do NE (professora-formadora e professores-tutores) atividades avaliativas e não avaliativas e, em seguida, foram estruturadas no AVEA para que os estudantes pudessem ter acesso a elas.

3.2.4.2 Planejamento da equipe docente do Núcleo Específico de Gestão para Integração das TDIC no Currículo

A equipe docente do NE foi composta por 01 professora-formadora e 04 professores-tutores, e foram matriculados 69 estudantes, formando quatro turmas, sendo três turmas com 17 e uma turma com 18 estudantes, conforme apresenta a Figura 03 – Organização da equipe docente no Núcleo Específico de Gestão para Integração das TDIC no Currículo.

²⁵ Os tópicos são divisões do conteúdo didático que compõem o catálogo digital do NE.

Figura 03: Organização da equipe docente no Núcleo Específico de Gestão para Integração das TDIC no Currículo



Fonte: Elaborada pela Autora.

A equipe docente do *NE* propôs e disponibilizou para os estudantes no AVEA as atividades listadas no Quadro 02 – Atividades propostas e disponibilizadas aos estudantes do *NE*. As atividades propostas foram pensadas com base nas atividades sugeridas pelas autoras do material didático e tiveram o intuito de atender aos objetivos do *NE* e à proposta pedagógica adotada pela equipe docente.

Quadro 02: Atividades propostas e disponibilizadas aos estudantes do Núcleo Específico de Gestão para Integração das TDIC no Currículo

Atividades Propostas no Núcleo Específico de Gestão para Integração das TDIC no Currículo			
Tópicos	Atividades	Natureza das atividades	Descrição das atividades
I – Novos tempos, novas possibilidades e novos desafios	Conhecendo a equipe docente e discente 03/08/2015 a 24/08/2015	Fórum	Apresentação da equipe docente e discente a partir da retomada de memórias que expressam as tecnologias que existiam na escola, na época em que estudaram, fazendo um paralelo com as tecnologias que existem na escola em que trabalham atualmente.
	Questionário de perfil 03/08/2015 a 24/08/2015	Questionário	Mapeamento do perfil do estudante para que a mediação pedagógica fosse planejada com o foco em cada sujeito.
II – Características das gerações que hoje convivem na escola	Gerações x Tecnologias 25/08/2015 a 21/09/2015	Fórum	Reflexões sobre o convívio entre tantas e tão diferentes gerações na escola, retomando o fato de a comunidade escolar ser constituída de pessoas de diferentes gerações que lidam com os recursos tecnológicos de maneiras diferentes, sendo que algumas têm dificuldade com novidades tecnológicas, enquanto outras aprendem a lidar facilmente com elas, e, ainda, existem aqueles que vivem conectados.
	Atividade de intervenção: o projeto político pedagógico e as TDIC – Etapa 01 03/08/2015 a 14/09/2015	Atividade de produção textual	Atividade processual sobre o uso das TDIC na esfera escolar, realizada em três etapas. A primeira etapa da Atividade de Intervenção contempla um panorama atualizado de acesso e uso das TDIC na escola.

III – A gestão escolar hoje	Participação e mediação de conflitos 22/09/2015 a 23/10/2015	Fórum	Reflexões sobre a presença das TDIC no dia a dia escolar, pois essas tecnologias podem gerar conflitos de diversos tipos. Apontamentos de estratégias de mediação que podem ser adotadas diante dos conflitos gerados pelas TDIC no contexto escolar.
	Atividade de intervenção: o projeto político pedagógico e as TDIC – Etapa 02 15/09/2015 a 19/10/2015	Atividade de produção textual	A segunda etapa da Atividade de Intervenção contempla um panorama sobre as diretrizes e estratégias relacionadas ao acesso e uso das TDIC na escola.
IV – A gestão das TDIC na escola	Tecnologia a serviço de quem? 01/11/2015 a 18/12/2015	Fórum	Reflexões sobre questões de interesse dos estudantes, tendo como foco a temática proposta no <i>NE</i> . Ações de apropriação das TDIC na prática pedagógica e de gestão.
	Atividade de intervenção: o projeto político pedagógico e as TDIC – Etapa 03 19/10/2015 a 23/11/2015	Atividade de produção textual	A terceira etapa da Atividade de Intervenção contempla a junção das informações coletadas nas duas etapas anteriores e o planejamento de ações para a ampliação do acesso e uso das TDIC na escola.
	Questionário de Avaliação sobre a Experiência de Aprendizagem Mediada 01/11/2015 a 18/12/2015	Questionário	Avaliação feita pelos estudantes sobre a mediação pedagógica dos professores-tutores do <i>NE</i> . Esse questionário permite aos professores-tutores refletirem como se constituiu o seu fazer pedagógico ancorado nos parâmetros da Experiência de Aprendizagem Mediada.

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

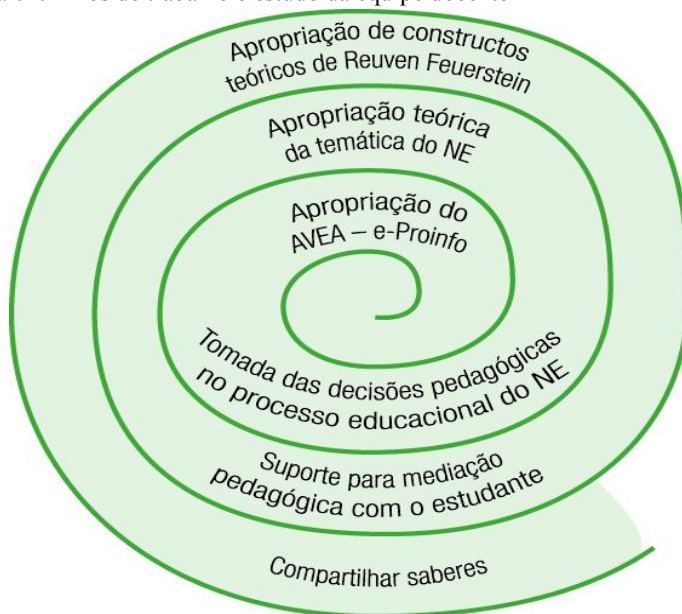
As atividades propostas foram integradas entre si, a fim de que os estudantes pudessem relacionar os conteúdos das atividades, que ocorreram de modo contínuo e processual ao longo do *NE*. A avaliação da equipe docente nas atividades teve a característica de identificar as potencialidades para a modificabilidade cognitiva dos estudantes para auxiliá-los a desenvolvê-las.

3.3 PROCESSO DE FORMAÇÃO DA EQUIPE DOCENTE

O processo de formação da equipe docente ocorreu durante o período de março de 2015 a janeiro de 2016, contabilizando 48 encontros semanais de 04 horas. Participaram dessa formação a professora-formadora e os professores-tutores²⁶ das quatro turmas do *NE*. Os eixos de trabalho e estudo foram delineados em conjunto, considerando os interesses e as necessidades de cada integrante da equipe docente, e tiveram a finalidade de amparar teórico e metodologicamente a mediação pedagógica dos docentes no processo educacional no *NE*. Esses eixos foram desenvolvidos e refletidos em parceria entre os integrantes da equipe docente, ao longo do período de vigência da formação, caracterizando, assim, um processo de formação compartilhado e coletivo. Esses eixos podem ser visualizados na Figura 04 – Eixos de trabalho e estudo da equipe docente.

²⁶ Os professores-tutores das quatro turmas do *NE* participaram do processo de formação, porém, devido ao período limitado para a realização desta pesquisa, foram sorteadas duas turmas do *NE* para que a coleta de dados no AVEA e análise desses dados fossem feitas.

Figura 04: Eixos de trabalho e estudo da equipe docente



Fonte: Elaborada pela Autora.

Apresentar esses eixos compondo a figura de um espiral reflete a compreensão de que o processo de formação compartilhado e coletivo da equipe docente do *NE* foi construído de forma democrática e esteve em constante movimento e desenvolvimento. Como destaca Feuerstein (1997), o ser humano não é imutável, pois está em constantes transformações e, a cada nova transformação, carrega consigo novas formas de olhar o mundo. Nesse sentido, a interação entre pares na equipe docente do *NE* pode ser considerada um fator fundamental para a constituição do processo de transformação desses sujeitos, tendo em vista a troca de saberes entre eles, que possuem formações experienciais e científicas diferentes. Isso atribui uma característica de dinamismo ao processo pedagógico no decorrer do *NE*, como poderá ser observado a seguir na apresentação dos eixos de trabalho e estudo do processo de formação da equipe docente, os quais foram compreendidos a partir das perspectivas elencadas a seguir.

1) *Apropriação de constructos teóricos de Reuven Feuerstein* – as concepções teóricas presentes na prática pedagógica de um docente resultam de um desenvolvimento profissional contínuo que se inicia antes de o sujeito ingressar no ensino superior, estende-se ao longo de toda a

vida profissional e acontece nos múltiplos espaços e momentos de sua vida (ROCHA; FIORENTINI, 2006). Nesse sentido, entendemos que a concepção teórica de cada docente embasa a sua prática pedagógica, e esta prática pedagógica gera um processo de ensino-aprendizagem para o estudante característico ao processo de desenvolvimento profissional do docente (PRADO; MARTINS, 2002).

Posto isso, cabe a reflexão: como o docente pode promover um processo de ensino-aprendizagem na EaD pautado no diálogo e que leve em consideração as particularidades de cada estudante, que possibilite desenvolver sua cognição de modo crítico, reflexivo, questionador, transformador de si mesmo e do meio no qual está inserido? Os constructos teóricos de Feuerstein podem ser uma possibilidade para auxiliar nesse processo, pois apresentam contribuições que buscam identificar as características sociais, históricas, culturais e cognitivas do estudante, no intuito de promover o seu potencial de modificabilidade cognitiva estrutural.

2) *Apropriação teórica da temática do NE* – a necessidade de apropriação teórica da temática do NE ocorreu devido à compreensão de que o docente precisa estar preparado para articular os conhecimentos (em nível de experiências e/ou textos científicos) trazidos pelos estudantes com os recursos estabelecidos no currículo prescrito (materiais didáticos, textos de apoio, tecnologias disponíveis, etc.). Ao refletir sobre o material didático, o docente pode perceber que o conhecimento oriundo desse material é suscetível a renovações e adaptações. Quando entendemos isso, somos capazes de auxiliar os nossos estudantes a transcender as aprendizagens oriundas do material didático para outros contextos nos quais eles estão inseridos. Segundo Kenski (2013), vivenciamos na nossa sociedade um movimento de consumo imediato das formas de acesso a dados e informações disponíveis em terminais e redes digitais. Com as TDIC, o texto liberta-se do contexto em que foi originalmente produzido e pode ser re combinado em novas produções, assumindo novas formas e produzindo um novo saber (KENSKI, 2013). Esse movimento foi possível no NE devido à prática dos docentes de estudarem e refletirem sobre os materiais didáticos propostos, nos encontros de formação e em momentos de estudo individualizado. A partir das reflexões feitas, os docentes produziram artigos que puderam ser utilizados como material complementar no NE e puderam pesquisar e adotar materiais multimídias complementares com o intuito de contribuir para a aprendizagem dos estudantes sobre a temática proposta no NE.

3) *Apropriação do AVEA* – os AVEAs são sistemas computacionais, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas

TDIC (SOUZA, 2005). Esses sistemas computacionais permitem integrar múltiplas mídias e recursos, oferecem informações de maneira organizada e proporcionam interações entre as pessoas. Assim, cada instituição de ensino adota o sistema computacional que estiver ao seu alcance, para que seja ofertado um curso e/ou disciplinas *on-line*.

Os AVEAs envolvem vários dispositivos integrados de comunicação síncrona²⁷ e assíncrona que fortalecem a mediação pedagógica, à medida que a mediação humana é potencializada pela convergência digital, favorecendo o processo de ensino-aprendizagem (SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008). Assim, apresentam-se como um espaço significativo em que o docente e o estudante interagem, retroalimentando o processo de ensino-aprendizagem e possibilitando a execução de trabalhos colaborativos em que o ensinar e o aprender ocorrem de modo participativo. Esse espaço assume a função de ser o principal ambiente de articulação para a mediação pedagógica.

O AVEA pode influenciar o processo de ensino-aprendizagem, pois faz parte do sistema educativo experienciado pelos sujeitos na EaD. As cores, o tamanho, o formato das letras e das telas, as imagens utilizadas, a distribuição das atividades em determinadas ferramentas no AVEA, projetam estímulos para os sujeitos envolvidos nesse processo. Isso acontece, segundo Kenski (2013), porque o AVEA comunica visualmente a filosofia de trabalho de uma equipe docente, de uma disciplina, de um curso e de uma instituição de ensino.

No caso do *Curso de Especialização Educação na Cultura Digital*, foi adotado o e-Proinfo como AVEA para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem *on-line*. Acreditamos que a apropriação de um AVEA, de forma crítica e reflexiva, possibilita ao docente: a) propor atividades que sejam adequadas às ferramentas disponibilizadas pelo AVEA para obter uma participação ativa dos estudantes nas atividades; b) orientar os estudantes em relação às suas dúvidas de como acessar as atividades propostas e como usar as ferramentas selecionadas para o desenvolvimento dessas atividades; e c) incentivar os estudantes a utilizar as ferramentas do AVEA de modo crítico e criativo voltado para a aprendizagem significativa.

²⁷ A ferramenta síncrona possibilita a comunicação imediata entre emissor e receptor e é considerada uma ferramenta de comunicação espontânea; a ferramenta assíncrona possibilita a comunicação ente emissor e receptor em horários diferentes, por isso não é considerada uma comunicação espontânea. Ressaltamos que nas ferramentas síncrona e assíncrona o emissor e o receptor trocam de papéis o tempo todo.

4) *Tomada das decisões pedagógicas no processo educacional do NE* – a tomada das decisões pedagógicas no processo educacional do *NE* se deu de modo compartilhado e coletivo entre os integrantes da equipe docente (professora-formadora e professores-tutores). Partindo do ponto de vista de que uma equipe docente é um grupo de pessoas que trabalha junto, de forma colaborativa e solidária, visando à formação e à aprendizagem dos estudantes, compreendemos que, quando as decisões são tomadas de modo compartilhado e coletivo, “[...] por meio da distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência entre os integrantes da equipe” (LIBÂNEO, 2008, p. 103). O contexto do trabalho compartilhado e coletivo possibilita aos integrantes da equipe docente encarar as mudanças necessárias no processo educacional, romper com as práticas individualistas, e isso pode levar à produção de melhores resultados na aprendizagem dos estudantes.

5) *Suporte para mediação pedagógica com o estudante* – os profissionais que compõem a equipe docente de um curso oferecido *on-line* são, na maioria das vezes, os que ritmam, apresentam, acompanham o desenvolvimento dos conteúdos didáticos e nutrem as relações socioafetivas com os estudantes para a construção do conhecimento. Nesse sentido, por entendermos que a mediação pedagógica não é um processo estático e que demanda (re)planejamento contínuo²⁸ enquanto houver processo de ensino-aprendizagem, ter um espaço e momento acolhedor, no qual os docentes ajudam uns aos outros a resolver problemas, discutir suas situações, inseguranças, anseios, aspirações e necessidades, favorece o desenvolvimento de um trabalho compartilhado e apoiado no diálogo.

6) *Compartilhar saberes* – os eixos de trabalho e estudo mantiveram vivo e espontâneo o processo de formação compartilhado e coletivo da equipe docente do *NE*, o qual foi constituído cotidianamente por meio do diálogo. Diante disso, o eixo compartilhar saberes pode ser compreendido a partir da perspectiva de Freire (2011a, p. 65):

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento

²⁸ Entendemos como *replanejamento contínuo* a ação do docente de avaliar gradualmente a sua própria prática pedagógica (se essa prática tem acessado o estudante, se tem alcançado os objetivos do processo de ensino-aprendizagem) e caso identifique que suas práticas pedagógicas não estejam fazendo sentido para si mesmo e para o sujeito mediado, replaneja suas ações.

“experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta, na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la.

Nesse movimento de diálogo em que os saberes são compartilhados, Wenger, McDermott e Snyder (2002, p. 04) apontam que a prática de partilhar saberes em uma equipe “não é meramente instrumental para o seu trabalho”, pois pode resultar “na satisfação pessoal de conhecer colegas que compreendem as perspectivas uns dos outros[...] e com o passar do tempo” as pessoas dessa equipe “desenvolvem relações pessoais e instituem formas de interação” entre elas, podendo “desenvolver um senso em comum de identidade”.

De modo geral, cabe destacar que os integrantes da equipe docente do *NE* atuaram no AVEA em horários flexíveis, levando em consideração: a) o acordo organizacional instituído com a coordenação do *Curso*; b) o acordo pedagógico estabelecido entre os próprios integrantes da equipe docente; e c) o acordo didático firmado com os estudantes. Os professores-tutores atuavam a distância no processo educacional no *NE*, tinham as mesmas responsabilidades pedagógicas, mas não necessariamente mediavam pedagogicamente da mesma forma, pois cada docente tinham um jeito próprio de trabalho, devido às suas especificidades, que o torna um sujeito único.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos participantes da pesquisa foram 02 professoras-tutoras²⁹ e 30 estudantes³⁰. A Professora-tutora 01 possui formação em Psicologia e mestrado em Educação. No que tange à sua experiência com trabalhos na EaD, atua há sete anos nessa modalidade educacional. A Professora-tutora 02 possui formação superior em Letras-Português e mestrado em Linguística Aplicada. Sobre a sua experiência com trabalhos na EaD, atua há cinco nessa modalidade educacional.

²⁹ Os dados que caracterizam o perfil das professoras-tutoras são oriundos dos perfis pessoais dessas docentes no AVEA.

³⁰ Os dados que caracterizam o perfil dos estudantes foram obtidos por meio do Questionário de Perfil, elaborado pela equipe docente do *NE* e disponibilizado no AVEA. Esse questionário teve 41 questões (31 objetivas e 10 dissertativas) e, por meio desse instrumento, a equipe docente pôde conhecer as especificidades dos estudantes matriculados no *NE*.

Os estudantes participantes da pesquisa possuem idade entre 33 e 54 anos, curso superior, cargos de gestão em escolas públicas no Estado de Santa Catarina e carga horária de trabalho de 40 horas semanais. Dos 30 estudantes que participaram da pesquisa: a) 12 já realizaram cursos oferecidos na modalidade de EaD e 18 estavam realizando pela primeira vez um curso nessa modalidade educacional; e b) 06 são do sexo masculino e 24 do sexo feminino.

No capítulo seguinte, apresentamos os dados oriundos da interação dos sujeitos da pesquisa (professoras-tutoras e estudantes) e o objeto da aprendizagem no AVEA, bem como a análise e interpretação desses dados.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

O que me faz esperançoso não é a certeza do achado, mas mover-me na busca.

Paulo Freire

Esta é uma das etapas mais preciosas e instigantes deste estudo, pois é aqui que pretendemos desvelar os avanços e recuos da mediação pedagógica na EaD no contexto pesquisado. Mesmo imersa na prática aqui problematizada, faço um esforço para analisar e evidenciar todos os aspectos que emergiram durante o processo de pesquisa.

Os dados da pesquisa foram coletados no AVEA – e-Proinfo em duas turmas do *NE de Gestão para Integração das TDIC no Currículo do Curso de Especialização na Cultura Digital*. A seleção dessas turmas para compor esta pesquisa se deu por meio de sorteio. Os sujeitos que integraram as turmas e que participaram desta pesquisa foram 02 professoras-tutoras e 30 estudantes, sendo 01 professora-tutora e 15 estudantes em cada turma. Para a coleta de dados, foram selecionadas as seguintes ferramentas do AVEA: fórum, atividade de produção textual e correio eletrônico. Isto é, os dados desta pesquisa foram oriundos da interação entre professoras-tutoras, estudantes e objeto da aprendizagem em quatro fóruns, três atividades de produção textual (uma atividade de intervenção dividida em três etapas) e mensagens de texto (enviadas e recebidas) do correio eletrônico.

Explorar os dados advindos da interação entre professoras-tutoras, estudantes e objeto da aprendizagem nos fóruns, nas atividades de produção textual e nas mensagens de texto do correio eletrônico durante o processo de ensino-aprendizagem do *NE* é uma forma de alcançar os objetivos específicos propostos neste estudo, que são: analisar como a mediação pedagógica de professores-tutores, ancorada na perspectiva da Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein, pode ocorrer no AVEA de um curso ofertado na modalidade educacional a distância; identificar estratégias na mediação pedagógica do professor-tutor que favorecem o processo de ensino-aprendizagem na modalidade educacional a distância; e identificar os desafios da mediação pedagógica *on-line* com o uso das TDIC.

A escolha por observar as diferentes fontes de interação no AVEA do *NE* (fórum, atividade de produção textual e correio eletrônico) se sustenta na nossa compreensão de que:

a) a mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem é uma ação contínua e pode ocorrer de forma gradual em diferentes momentos e atividades, sendo essas ações complementares ao ato de ensinar e aprender. Isto é, entendemos as ações mediadoras de um docente no processo de ensino-aprendizagem amparadas pelos parâmetros da EAM como partes que se integram e se relacionam, e não como atos fragmentados e isolados. Nesse sentido, a mudança de uma parte resulta na alteração do todo, pois a EAM depende da configuração total da interação, muito mais do que de seus componentes específicos (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1994);

b) para considerar que a EAM ocorreu na mediação pedagógica do docente, é preciso elucidar se houve o estabelecimento da relação da tríade *mediador, mediado e objeto da aprendizagem*, pois é por meio dessa relação que se desencadeia o processo de ensino-aprendizagem, ativando as operações mentais e constituindo as funções cognitivas (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1994). No entanto, vale destacar que a relação dessa tríade não é estabelecida de uma hora para outra, é preciso o estabelecimento de *rapport* entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, que se dá à medida que esses sujeitos passam a se conhecer no cotidiano;

c) acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de forma contínua ao longo do período de vigência de uma disciplina/curso nos permite perceber elementos cognitivos e afetivos que se formam entre docente e estudantes, e que são subsídios da EAM. Como considera Feuerstein (1997), a afetividade e a cognição são elementos indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, entendemos que quando a mediação pedagógica se desenvolve continuamente durante o processo educacional, os parâmetros essenciais para ocorrência da EAM (Intencionalidade e Reciprocidade, Transcendência e Mediação do Significado) podem ocorrer gradualmente ao longo do processo de ensino-aprendizagem, pois o mediador atua no estímulo de forma que esse estímulo surja no tempo e na sequência adequada para poder ser processado e fazer sentido ao mediado. Do mesmo modo, acontece com os parâmetros situacionais da EAM, porém, o mediador identifica se há necessidade de utilizar um determinado parâmetro situacional em sua mediação pedagógica considerando as especificidades do mediado. Os parâmetros situacionais referem-se a: Mediação do Sentimento de Competência; Mediação da Regulação e Controle de Comportamento; Mediação do Comportamento de Compartilhar; Mediação da Individualização e Diferenciação Psicológica; Mediação da Busca de Objetivos, Colocação de Objetivos e

Alcance de Objetivos; Mediação da Busca por Desafio, Novidade e Complexidade; Mediação da Consciência de Ser uma Entidade Modificável; Mediação da Alternativa Otimista; e Mediação do Sentimento de Pertença.

Para tanto, neste estudo, partimos dos doze parâmetros da EAM como categorias criadas *a priori*, tendo em vista os estudos já realizados por Feuerstein (1997), a fim de realizar as análises dos conteúdos produzidos pelas professoras-tutoras e estudantes em suas respectivas turmas do *NE* no AVEA. Nesse âmbito, apresentamos, neste capítulo, inicialmente as fontes (fórum, atividade de produção textual e correio eletrônico), os dados oriundos dessas fontes e algumas considerações que emergiram acerca desses dados, que merecem registro neste estudo e que nos auxiliam a compreender como a mediação pedagógica das professoras-tutoras, ancorada nas contribuições teóricas de Feuerstein, se constituiu no processo educacional do *Curso* em questão. Em seguida, apresentamos a análise e interpretação dos dados das categorias criadas *a priori*, que correspondem aos parâmetros essenciais para ocorrência da EAM e dos dados das categorias que se referem aos parâmetros situacionais da EAM.

4.1 APRESENTAÇÃO DAS FONTES E DADOS COLETADOS NO AVEA

A coleta de dados da pesquisa foi realizada no AVEA de duas turmas do *NE* perfazendo 1.058 mensagens nas seguintes ferramentas de interação: quatro fóruns temáticos de discussão, três atividades de produção textual e correio eletrônico. A turma 01 teve 182 mensagens nos quatro fóruns, 80 mensagens de *feedbacks* nas três atividades de produção textuais e 292 mensagens de texto do correio eletrônico. A turma 02 teve 225 mensagens nos quatro fóruns, 83 mensagens de *feedbacks* nas três atividades de produção textuais e 196 mensagens de texto do correio eletrônico.

4.1.1 Fóruns temáticos de discussão

O fórum é uma ferramenta assíncrona do AVEA que pode ser utilizada para discussão e troca de ideias, a fim de favorecer a construção coletiva do conhecimento e a integração dos estudantes entre si e entre estudantes e docentes. O fórum temático foi utilizado como um espaço de discussão acerca de conteúdos relacionados à temática estudada no *NE*,

configurando-se num espaço processual de diálogo construído cotidianamente, a cada nova contribuição. Esse espaço teve três etapas, a saber: a primeira etapa, abertura do fórum, iniciou com uma questão temática que buscou estimular a troca de ideias e de saberes entre os participantes; a segunda etapa foi dedicada às reflexões de cada um dos participantes sobre a questão temática com o intuito de construir um diálogo coletivo e, nesse diálogo, o professor-tutor pôde atuar como mediador, para que os participantes pudessem desenvolver suas potencialidades; e, por fim, a terceira etapa, que se constituiu no fechamento do fórum, com uma retomada das ideias desenvolvidas nesse espaço, ou seja, as professora-tutoras fizeram uma releitura das principais questões tematizadas ao longo do fórum, entrelaçando-as com o embasamento teórico.

A equipe docente programou o AVEA para disponibilizar as discussões nos fóruns, no período estabelecido no planejamento das atividades do *NE*. A turma da Professora-tutora 01 teve 182 mensagens divididas em quatro fóruns, e a turma da Professora-tutora 02 teve 225 mensagens também divididas em quatro fóruns; isto é, foram analisadas neste estudo um total de 407 mensagens nos fóruns das duas turmas. No Quadro 03 – Relação dos fóruns e números de postagens por turma, pode ser visualizada a quantidade de mensagens nos quatro fóruns das duas turmas do *NE*.

Quadro 03: Relação dos fóruns e números de postagens por turma

FÓRUNS	TURMA 01	TURMA 02
	Número de Postagem	Número de Postagem
1 - Conhecendo a equipe docente e discente (03/08/2015 a 24/08/2015)	50	63
2 - Gerações X Tecnologias (25/08/2015 a 21/09/2015)	43	57
3 - Participação e mediação de conflitos (22/09/2015 a 23/10/2015)	44	55
4 - Tecnologia a serviço de quem? (01/11/2015 a 18/12/2015)	45	50
Total	182	225

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

O *Fórum 01 – Conhecendo a equipe docente e discente*, disponibilizado aos estudantes no período de 03/08/2015 a 24/08/2015, teve na mensagem de abertura quatro momentos: 1) apresentação da equipe docente; 2) retomada do objetivo central e dos temas propostos em

cada tópico temático do *NE*; 3) propiciar subsídios teóricos e situacionais do contexto de trabalho dos estudantes para estimular reflexões; e 4) convite aos estudantes a tecerem reflexões sobre a questão temática proposta no fórum.

Em seguida da mensagem de abertura, as professoras-tutoras fizeram uma postagem no *Fórum 01*, lembrando os estudantes que as suas contribuições no fórum precisavam contemplar os objetivos da atividade e, postaram o quadro dos critérios de avaliação e de atribuição de notas³¹. A partir das mensagens postadas pelos estudantes, as professoras-tutoras fizeram suas intervenções de forma individual e/ou coletiva, conforme o conteúdo de cada postagem. Desse modo, na turma 01, das 50 postagens, 11 foram da Professora-tutora 01 e na turma 02, das 63 postagens, 13 foram da Professora-tutora 02.

O *Fórum 02 – Gerações X Tecnologias*, vigente no período de 25/08/2015 a 21/09/2015, contemplou uma mensagem de abertura que expressou quatro momentos: 1) convite aos estudantes a continuarem o diálogo já iniciado no *Fórum 01*; 2) retomada de conceitos referentes à temática do *Fórum 02* associado com a prática de trabalho dos estudantes; 3) convite para os estudantes refletirem sobre a questão temática proposta; e 4) apresentação e postagem de um vídeo que complementava o material didático do *NE*.

Após a abertura do *Fórum 02*, as professoras-tutoras fizeram uma postagem retomando os critérios de avaliação e de atribuição de nota do fórum e seguiram mediando pedagogicamente as postagens dos estudantes, isto é, das 43 postagens na turma 01, 11 foram da Professora-tutora 01 e, das 57 postagens na turma 02, 08 foram da Professora-tutora 02.

³¹ Entendemos neste estudo, de acordo com a perspectiva de Luckesi (2005), que avaliação é diferente de atribuição de nota/conceito, ou seja, atribuição de notas/conceitos e avaliação da aprendizagem podem caminhar juntas no processo de ensino-aprendizagem se estiverem articuladas com uma pedagogia construtiva, que esteja atenta ao ser humano como um ser em movimento, em construção permanente. Luckesi (2005) destaca que o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria do desempenho do estudante. Nesse contexto, a avaliação, segundo o autor, é processual e dinâmica. Portanto, à medida que a avaliação busca meios pelos quais todos possam aprender o que é necessário para o próprio desenvolvimento, torna-se inclusiva. Sendo inclusiva é, antes de tudo, um ato democrático.

O *Fórum 03 – Participação e mediação de conflitos*, vigente no período de 22/09/2015 a 23/10/2015, teve na mensagem de abertura três momentos: 1) retomada do conteúdo didático norteador da questão colocada para reflexões; 2) informe para os estudantes atentarem aos relatos dos colegas, no que tange às ações reais do contexto de trabalho dos estudantes que são gestores e/ou atuam em cargos que auxiliam na gestão da escola; e 3) convite à reflexão sobre a questão temática proposta.

As professoras-tutoras postaram em suas respectivas turmas os critérios de avaliação e atribuição de nota para o *Fórum 03* logo após a mensagem de abertura. Esse *Fórum* teve 44 postagens na turma 01, sendo 09 da Professora-tutora 01, e 55 postagens na turma 02, sendo 09 da Professora-tutora 02. Essas docentes mediarão pedagogicamente as contribuições dos estudantes individualmente e/ou no coletivo.

O *Fórum 04 – Tecnologia a serviço de quem?*, compôs o processo de avaliação, mas não teve atribuição de nota, esteve vigente no período de 01/11/2015 a 18/12/2015, teve 45 postagens na turma 01, sendo 11 da Professora-tutora 01 e na turma 02 teve 50 postagens, sendo 11 da Professora-tutora 02. Foi planejado pela equipe docente do *NE* para contemplar temas que os estudantes gostariam de refletir. Os temas de interesse dos estudantes foram coletados a partir do Questionário de Perfil que a equipe docente disponibilizou para eles no início do período de vigência do *NE*. A mensagem de abertura desse fórum apresenta três momentos: 1) retomada do caminho percorrido pelos estudantes no *NE*, apontando para os estudantes a ligação entre as atividades propostas no *NE* e a prática de trabalho deles, isto é, foi ressaltado que a temática estudada no *NE* está relacionada ao contexto profissional e social em que vivem; 2) apresentação da temática do fórum, contextualizando que a referida temática havia sido escolhida pelos próprios estudantes; e 3) convite a participação no fórum.

Diante dos dados dos quatro fóruns, evidenciamos que as professoras-tutoras pontuaram para os estudantes que os diálogos nos diferentes fóruns se complementavam. Desse modo, após o *Fórum 01*, essas docentes enfatizaram para os estudantes nos fóruns subsequentes: “estamos retomando nosso diálogo neste fórum com uma questão temática específica, porém complementar aos outros fóruns...” (Professora-tutora 01 e 02). Ao fazer essa retomada para os estudantes, informando-lhes que o diálogo continua e que tem como referência outra questão norteadora, as professoras-tutoras procuraram demonstrar que as reflexões nos fóruns integram o processo de ensino-aprendizagem de forma contínua e que as discussões e reflexões nos fóruns se

complementam e coadunam. Com essa “fala” de retomada para o diálogo nos fóruns, as professoras-tutoras procuraram, também, mostrar que a avaliação das atividades é um processo contínuo, gradual e formativo, e que pode promover uma aprendizagem significativa. Avaliar na perspectiva formativa, segundo Luckesi (2000), refere-se a um processo que deve servir para diagnosticar as dificuldades e potencialidades dos estudantes, e não para excluir ou reprovar. Para Feuerstein (1997), o processo de avaliação deve servir para o mediador identificar no mediado as suas potencialidades para a modificabilidade cognitiva estrutural, de modo a selecionar estímulos adequados a essas potencialidades para, assim, a aprendizagem acontecer de modo significativo.

As mensagens de mediação pedagógica das professoras-tutoras nos fóruns possuem, de modo geral, palavras de: acolhimento: “bem-vindos(as) de volta”, “queridos(as)”; motivação: “contem comigo”, “estamos juntos(as)”; incentivo: “sigamos com o diálogo”, “vamos dialogar”, “vamos lá”; saudação: “olá, pessoal”, “olá, querido(a)”; despedida: “um forte abraço”, “abraço em todos(as)” e, ainda, uma forma personalizada ao responder os comentários dos estudantes. Isso evidencia um ambiente favorável à comunicação. Ao associar a modificabilidade com o fator cognitivo, Feuerstein não desconsidera os fatores afetivos, emocionais e motivacionais do ser humano, por acreditar ser impossível separá-los (LONGHI, 1994). Segundo Teles (2009), ações pedagógicas como as das professoras-tutoras proporcionam suporte social, contribuem para a diminuição do sentimento de isolamento e auxiliam na promoção da interação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Os *Fóruns 01, 02 e 03* do *NE* foram avaliativos com atribuição de nota aos estudantes de acordo com critérios de avaliação preestabelecidos. Os critérios de avaliação estavam prescritos no plano de ensino do *NE* e foram postados pelas professoras-tutoras após a mensagem de abertura dos fóruns. Rodrigues e Borges (2012, p. 32) enfatizam que o fórum é uma “ferramenta poderosa de avaliação” na EaD, quando bem planejado, mediado e estruturado pelo professor. As autoras acrescentam que a avaliação em um fórum requer critérios bem definidos, uma vez que, por meio dos critérios de avaliação, o docente orienta seus estudantes quanto à dinâmica do fórum e o que se espera dos estudantes, conscientizando-os da importância da sua participação ativa no referido contexto de aprendizagem. Para as autoras, é importante que seja definido um conjunto de informações que o docente julgue relevante, a fim de orientar o estudante a cumprir os objetivos da atividade. Esse conjunto de

informações norteia também a avaliação do docente em relação às mensagens postadas pelo estudante no fórum.

Por outro lado, avaliar e atribuir nota à aprendizagem do estudante em um fórum não é uma tarefa fácil, pois a avaliação é permeada por subjetividades, uma vez que cada estudante possui uma visão de mundo diferente dos demais. Nesse sentido, cabe refletir: será que um fórum que convida o estudante a tecer reflexões teóricas e práticas sobre o meio em que trabalha e pede para que ele relacione esse meio de trabalho com o conteúdo desenvolvido em uma disciplina tem que valer nota? Será que o estudante se sente à vontade para expressar o que pensa em um fórum que vale nota e que tem critérios avaliativos preestabelecidos para seguir? Esses questionamentos caminham na perspectiva de que os fóruns são espaços no AVEA que propiciam a desconstrução de paradigmas e olhares a respeito da temática estudada em um curso e/ou disciplina, e quando é atribuído nota ao processo, será que essa perspectiva não se perde? Alonso (2009) considera que, quanto mais o docente dilui ações de caráter pedagógico, priorizando determinados escores (notas/conceitos) e quantidade de postagens de produtos/produções/atividades no AVEA, mais faz desaparecer do contexto da formação o diálogo.

4.1.2 Atividades de produção de texto

A *Atividade de Intervenção* desenvolvida na forma de produção textual possibilitou ao estudante refletir sobre o conteúdo didático e sobre questões relacionadas à sua prática de trabalho, e, ainda, oportunizou ao estudante a criação de estratégias para articular o conteúdo didático do *NE* à sua prática de trabalho. A *Atividade de Intervenção* teve três etapas: a etapa 01 consistiu na realização de um panorama atualizado de acesso e uso das TDIC na escola em que os estudantes do *NE* atuavam como gestores; a etapa 02 requeria a investigação e análise das diretrizes e estratégias relacionadas ao acesso e uso das TDIC pelos sujeitos do contexto escolar nesse ambiente; e a etapa 03 buscou unir os dados das etapas anteriores e, a partir desses dados, os estudantes tiveram que planejar ações para a ampliação do acesso e uso das TDIC no contexto escolar. Para essa atividade de produção textual, a equipe docente do *NE* definiu critérios de avaliação explícitos e objetivos quanto à forma e ao conteúdo textual. Esses critérios de avaliação bem definidos constituíram uma ação pedagógica importante para instrumentalizar a tomada de decisão do docente e dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem,

a fim de que a prática da avaliação não se transformasse numa ação ameaçadora e autoritária.

Os procedimentos para a realização, a avaliação e a atribuição de nota de cada etapa da *Atividade de Intervenção*, ou seja, de cada produção textual compreenderam: um período para os estudantes escreverem e enviarem suas produções textuais; um período para as professoras-tutoras elaborarem suas orientações e encaminhá-las aos estudantes; um período para os estudantes reescreverem suas produções textuais com o intuito de revisarem e repensarem a forma e o conteúdo textual a partir das orientações das professoras-tutoras; e, por fim, um período para as professoras-tutoras realizarem a avaliação final e atribuição de nota nas produções textuais reescritas. No Quadro 04 – Relação das atividades de produção textual (primeira versão e segunda versão reescrita), pode ser visualizada a divisão das 163 atividades de produção textual observadas.

Quadro 04: Relação das atividades de produção textual (primeira versão e segunda versão reescrita)

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL	TURMA 01		TURMA 02	
	Primeira versão	Versão reescrita	Primeira versão	Versão reescrita
Etapa 01 - Atividade de intervenção: o projeto político pedagógico e as TDIC (panorama atualizado de acesso e uso das TDIC na escola)	03/08/2015 a 31/08/2015 15	01/09/2015 a 14/09/2015 09	03/08/2015 a 31/08/2015 15	01/09/2015 a 14/09/2015 11
Etapa 02 - Atividade de intervenção: o projeto político pedagógico e as TDIC (investigação e análise das diretrizes e estratégias relacionadas ao acesso e uso das TDIC na escola)	15/09/2015 a 05/10/2015 15	06/10/2015 a 19/10/2015 11	15/09/2015 a 05/10/2015 15	06/10/2015 a 19/10/2015 12
Etapa 03 - Atividade de intervenção: o projeto político pedagógico e as TDIC (planejamento de ações para a ampliação do acesso e uso das TDIC na escola)	20/10/2015 a 09/11/2015 15	10/11/2015 a 23/11/2015 15	20/10/2015 a 09/11/2015 15	10/11/2015 a 23/11/2015 15
TOTAL	45	35	45	38

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

Durante a construção da produção textual, os estudantes tiveram a possibilidade de receber orientações/*feedback* das professoras-tutoras referentes à forma/formatação e ao conteúdo do texto. A partir dessas orientações, os estudantes tiveram a possibilidade de reescrever seus textos, desenvolver a sua aprendizagem, inclusive sobre a sua própria prática de escrita para, então, contemplar os objetivos propostos na atividade.

Diante dos dados oriundos da atividade de produção textual, questionamos: as orientações das professoras-tutoras do *NE* nas produções textuais dos estudantes contemplaram as perspectivas teorias da MCE e EAM de Feuerstein? No *NE*, as orientações das professoras-tutoras nas atividades de produção textual foram chamadas *feedback*. Dessa forma, as orientações/*feedbacks* ocorreram por meio de mensagem textual e tiveram o tempo de resposta das professoras-tutoras como um ato importante para que os estudantes sentissem a presença dessas docentes no processo de ensino-aprendizagem *on-line*. Flores (2009, p. 04) aborda que:

Quando o professor não apresenta retorno rápido ao estudante ocorre um sentimento de vazio. Na EaD a consequência é a diminuição e até o rompimento dos laços na relação professor x estudante, normalmente já enfraquecida por sua característica de distanciamento geográfico.

Com base nos registros do AVEA, o tempo de resposta da Professora-tutora 01 para encaminhar as orientações/*feedbacks* às produções textuais dos estudantes da sua turma girou em torno de 48 horas (dois dias) após as datas de postagem das atividades, e o tempo de resposta da Professora-tutora 02 para encaminhar as orientações/*feedbacks* às produções textuais dos estudantes da sua turma girou em torno de 96 horas (quatro dias) após as datas de postagem das atividades. Leffa (2005) destaca que um dos desafios da EaD é o docente se tornar presente no processo de ensino-aprendizagem *on-line*, e podemos acrescentar, ainda, o quão desafiador é para o docente na EaD mediar pedagogicamente, a fim de que o estudante possa atingir a modificabilidade cognitiva. Entendemos que, na perspectiva da EAM, a ação pedagógica – o *feedback* – que busca estimular a modificabilidade cognitiva do estudante durante a realização de uma atividade, expressa a possibilidade de um potencial de mudança estrutural que se processa cognitivamente no estudante.

4.1.3 Correio eletrônico

As mensagens de texto oriundas do correio eletrônico do e-Proinfo tiveram um papel primordial na mediação pedagógica das professoras-tutoras do *NE*, pois percebemos que, por meio dessas mensagens, as professoras-tutoras propiciaram uma relação pedagógico-afetiva com os estudantes. Isso se deve ao fato de essas docentes buscarem auxiliar os estudantes a organizar o contexto de desenvolvimento das suas aprendizagens, ou seja, por meio de mensagens de texto, as docentes buscaram promover a compreensão dos estudantes acerca dos objetivos do *NE* e das atividades, chamando a atenção deles para os períodos de vigência das atividades, bem como a importância de realizá-las para o desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse sentido, para a realização da análise da mediação pedagógica no correio eletrônico do e-Proinfo, as mensagens foram quantificadas por grupos (1 - mensagens recebidas e 2 - mensagens enviadas) e subgrupos (*feedbacks* na atividade de intervenção, orientações para as dúvidas dos estudantes e estabelecimentos de acordos didáticos, orientações sobre os objetivos do *NE* e das atividades, lembrete sobre os prazos para realização das atividades e reafirmação dos critérios de avaliação das atividades, *feedbacks* de acompanhamento do percurso acadêmico dos estudantes no *NE*, mensagens de incentivo e de estima em datas comemorativas).

O Quadro 05 – Relação de mensagens de texto recebidas e enviadas, mostra que a Professora-tutora 01 enviou 228 mensagens aos estudantes e recebeu 64 mensagens dos estudantes, a Professora-tutora 02 enviou 136 mensagens aos estudantes e recebeu 60 mensagens dos estudantes. As mensagens enviadas pelas professoras-tutoras foram nominais a cada estudante e coletivas (quando todos os estudantes receberam a mesma mensagem).

Quadro 05: Relação de mensagens de texto recebidas e enviadas

GRUPOS	SUBGRUPOS	TURMA 01	TURMA 02
		Número de Mensagens	Número de Mensagens
1 - MENSAGENS RECEBIDAS PELAS PROFESSORAS-TUTORAS	Confirmação de recebimento de mensagens e/ou respostas diversas	43	39
	Dúvidas sobre os períodos das atividades e/ou sobre a realização das atividades	07	10
	Pedido de renegociação dos períodos para entrega das atividades	02	02
	Agradecimento de ações pedagógicas das professoras-tutoras	10	07
	Pedido de desligamento do <i>Curso</i>	02	02
	Total	64	60
2 - MENSAGENS ENVIADAS PELAS PROFESSORAS-TUTORAS	Lembrete sobre os períodos das atividades e incentivo a realizar as atividades	54	17
	<i>Feedback</i> das atividades	64	45
	Orientações quanto aos objetivos no <i>NE</i> e estabelecimento de acordos didáticos	37	12
	Acompanhamento das atividades do <i>NE</i>	40	30
	Respostas para as dúvidas dos estudantes e/ou respostas diversas	27	30
	Datas comemorativas (aniversário, dia dos professores, etc.)	06	02
	Total	228	136

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

Na representação geral das mensagens agrupadas, identificamos que a Professora-tutora 01 enviou 228 mensagens e a Professora-tutora 02 enviou 136 mensagens. Observamos que a diferença no quantitativo das mensagens enviadas pelas professoras-tutoras revelam que muitas das mensagens que tiveram teor coletivo foram enviadas pela Professora-tutora 01 com o nome de cada estudante, levando os estudantes a notarem que a comunicação estava direcionada a eles. Diante desse dado, questionamos, será que na EaD o envio de mensagens nominais aos estudantes pode estimulá-los a se comprometerem na manutenção do canal comunicacional com o docente? Essa ação pode fortalecer a relação interpessoal entre o mediador e mediado?

No que tange ao grupo de mensagens recebidas pelas professoras-tutoras, essas foram consideravelmente menores que o número de mensagens enviadas por essas docentes. Identificamos que as professoras-tutoras enviaram algumas mensagens aos estudantes em que pediram “confirmação de recebimento”, e nem todos os estudantes da turma retornaram confirmando o recebimento das mensagens. A partir desse dado, indagamos: será que os estudantes leram todas as mensagens de texto enviadas pelas professoras-tutoras? Se leram, por que não retornaram as mensagens com a solicitação de confirmação de recebimento? Esses questionamentos nos fazem refletir que a mediação pedagógica na EaD ocorre, na maioria das vezes, por meio da comunicação escrita, assim, a forma com que o estudante interpreta a mensagem é fundamental para se constituir a mediação pedagógica. Logo, se o estudante não lê as mensagens de texto do docente, que orientam a construção do conhecimento e que estimulam a formação de vínculos afetivos, como é possível ocorrer uma aprendizagem significativa? Muitos foram os questionamentos que surgiram nessa análise e que precisariam de outros instrumentos para buscar compreendê-los. Entretanto, podem servir de inspiração para novos estudos nessa área do saber.

4.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS PARÂMETROS DA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM MEDIADA

Ao realizarmos essa análise e interpretação dos dados, buscamos resgatar a unidade do processo de ensino-aprendizagem sob a perspectiva dos parâmetros da EAM. Então, ressaltamos que o isolamento dos parâmetros da EAM para análise só tem sentido se compreendermos a análise de cada parâmetro integrada ao todo. Para tanto, antes de adentrarmos nas categorias de análise dos dados, abrimos um

parêntese para descrever o panorama geral da mediação das professoras-tutoras do *NE*, já que de acordo com Feuerstein e Feuerstein (1994), a mediação envolve três fases: planejamento, interação e avaliação.

No contexto educacional, a fase do planejamento da mediação pedagógica, o plano de ensino, além da proposição do conteúdo, deve envolver estratégias elaboradas de forma intencional para contemplar a interação desejada. Ao planejar a mediação pedagógica, o outro (o mediado) deve ser levado em consideração como um sujeito com suas especificidades e condições atuais. No *NE*, identificamos que a equipe docente elaborou um questionário para ser preenchido pelos estudantes – Questionário de Perfil – e teve o intuito de obter dados desses sujeitos, a fim de que pudessem conhecê-los e mediar pedagogicamente levando em consideração quem são os sujeitos mediados.

Por outro lado, não nos esqueçamos de que há outras formas de conhecer os estudantes no AVEA, além da forma direta (mensagens escrita e verbal direcionadas a um receptor), isto é, podem ser observadas formas indiretas de comunicação dos estudantes. A forma indireta de o estudante se expressar pode ser percebida na fotografia colocada no seu perfil no AVEA para identificá-lo (ou falta de fotografia), na configuração de um texto ou mensagem (cor, tamanho, e fonte da letra), no jeito como se refere ao colega e ao docente (amistoso, gentil, agressivo, etc.), no acesso ao AVEA (acesso diário ou em dias alternados, horário que mais acessa, tempo que fica conectado, *links* que mais clica, etc.), na indiferença ou empatia a uma temática estudada, entre outros arranjos que possibilitam perceber desde o movimento isolado e discreto de alguns estudantes até o livre envolvimento e a fluidez grupal que geram novas formas de diálogo.

No planejamento para a aprendizagem mediada, Feuerstein (1997) pontua que o mediador deve se atentar ao ambiente em que a mediação será constituída, pois esse ambiente precisa ser pensado para auxiliar o mediado a ter consciência de seu processo de transformação; em outras palavras, o ambiente precisa ser modificador também. “Uma das necessidades mais importantes nas interações mediadas é a formação de ambientes modificadores, voltados para a materialização da modificabilidade do sujeito”, referencia Da Ros (2002, p. 35). Esses ambientes precisam estar preenchidos com mensagens voltadas para a possibilidade de descobertas, isto é, as mensagens que esses ambientes precisam passar é que o estudante pode se modificar cognitivamente e que o docente pode ajudar nesse processo.

Nesse âmbito, cabe a pergunta: como estabelecer o encontro entre docentes e estudantes no AVEA de modo que seja possibilitado o diálogo, a apropriação, a elaboração e a reelaboração do conhecimento? Alonso (2009) salienta que as tecnologias que subsidiam o processo comunicacional na EaD influenciam os sistemas com maior ou menor interação, e isso pode interferir na constituição da aprendizagem. A esse respeito, Almeida (2015) sublinha que a tecnologia em si mesma influencia, mas não é determinante da abordagem pedagógica. Assim, o docente, sendo aquele que toma decisões pedagógicas, pode propor um AVEA que desafie, confronte os estudantes com novos conhecimentos, com novas relações que lhes permitam compartilhar processos cognitivos, que possibilitem o diálogo e a convivência entre seus pares.

No *NE*, verificamos que o planejamento pedagógico se deu de modo compartilhado, conforme descrito na subseção 3.3 – Processo de formação da equipe docente. Entre as ações desse planejamento, evidenciamos que foram disponibilizadas no início do *NE* todas as atividades propostas para os estudantes com seus períodos de vigência, dicas de leituras e vídeos, orientações preliminares de realização das atividades, imagem de apresentação da equipe docente, etc., ou seja, o AVEA estava customizado de acordo com as possibilidades tecnológicas disponíveis e com a proposta pedagógica dos docentes. Essa ação pedagógica pode ser uma possibilidade de os estudantes se programarem para realizar as atividades, pode evitar que eles sejam pegos de surpresa quanto ao grau de dificuldade e complexidade das atividades. Os estudantes têm, ainda, a possibilidade de propor sugestões para a atividade, propor alteração de datas, caso faça mais sentido para eles. Logo, essa ação pedagógica pode incentivar a autonomia dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Na fase da interação, o mediador coloca em prática o que planejou, refletindo cotidianamente sobre suas ações, isto é, o mediador deve, ao mesmo tempo, interagir e refletir sobre a interação (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1994). Notamos que no *NE*, durante o processo de interação entre as professoras-tutoras e os estudantes, essas docentes tiveram que replanejar suas ações pedagógicas. O replanejamento das ações pedagógicas para melhor se adequarem ao processo de ensino-aprendizagem tende a ser possível quando o mediador tem uma postura atenta e reflexiva sobre suas ações, avaliando se essas ações estão acessando e/ou chegando até seus mediados. Observamos, nas mensagens de texto do correio eletrônico (visualizadas no Quadro 25 – Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação da Alternativa Otimista), que as professoras-tutoras identificaram que alguns estudantes

não estavam acessando o AVEA, e isso inviabilizava a continuidade do planejamento feito antes de iniciar o *NE*. Então, lançaram mão de entrar em contato com os estudantes por telefone para verificar o motivo de não estarem presentes *on-line* no *NE*. Feuerstein e Feuerstein (1994, p. 51) revelam que:

O como da interação na EAM depende de quem medeia para quem e do que está sendo mediado. Isso representa uma grande dificuldade para compreensão da base teórica da EAM como sendo fonte de flexibilidade. O sujeito que bem utiliza os parâmetros da EAM está investido de um alto grau de liberdade para influenciar a interação humana e introduzir o tipo de mudanças que melhor a ela se adaptem.

Na fase da avaliação, o mediador avalia como ocorreu sua prática pedagógica e o que aconteceu no processo de ensino-aprendizagem, se o que foi planejado realmente ocorreu de forma adequada, contemplando os objetivos do processo de ensino-aprendizagem e se fez sentido para todos os envolvidos (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1994). No *NE*, a equipe docente elaborou um questionário para ser respondido pelos estudantes – Questionário sobre a EAM – com o objetivo de avaliar como ocorreu os parâmetros da EAM e qual a frequência desses parâmetros na mediação pedagógica dos professores-tutores. Esse questionário teve uma questão aberta e 13 questões fechadas, foi elaborado a partir dos parâmetros da EAM, e pode ser considerado um importante instrumento para avaliar se as ações pedagógicas planejadas pelos professores-tutores ocorreram de modo a contemplar os parâmetros da EAM, auxiliando os estudantes a perceberem caminhos para alcançar os objetivos da modificabilidade cognitiva.

Após entendermos o panorama geral da mediação pedagógica (planejamento, interação e avaliação) da equipe docente do *NE*, conseqüentemente, das professoras-tutoras participantes deste estudo, apresentamos, a seguir, a análise dos parâmetros da EAM que contribuíram para a sistematização das ações pedagógicas dessas docentes.

1 – Intencionalidade e Reciprocidade

Na análise dos dados da pesquisa evidenciamos que a Intencionalidade esteve presente em várias ações das professoras-tutoras do NE, como: na elaboração do planejamento pedagógico que contemplou a organização do AVEA; e na interação com os estudantes em que houve a explicitação dos objetivos pretendidos para a modificabilidade cognitiva, o reconhecimento das aprendizagens do estudante nas atividades, a discussão de ideias e concepções do estudante nos fóruns para se alcançar a modificabilidade cognitiva e a valorização da participação do estudante na proposta pedagógica.

Por outro lado, percebemos que o planejamento prévio não deu conta de todas as demandas do processo de ensino-aprendizagem, pois as professoras-tutoras se depararam no AVEA com alguns estudantes desmotivados, cansados, não envolvidos com a temática do *Curso* e/ou NE, com falta de tempo para realizar as atividades, entre outros aspectos que dificultaram a reciprocidade em relação à intencionalidade dessas docentes. Inferimos que, no trabalho a distância, esses fatores se complexificam, pois os estudantes podem não ler as orientações e mediações por meio da comunicação escrita que comumente ocorre nesse espaço, logo, a EAM fica comprometida. Diante disso, a mediação pedagógica nesse espaço *on-line* requer do docente um olhar atento para perceber e atuar frente aos desafios, característicos da EaD, que surgem durante o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, será que a utilização de ferramentas síncronas que possibilitam comunicações de voz, vídeo e texto via *internet* para além do AVEA podem contribuir para minimizar aspectos que dificultam a reciprocidade do estudante em relação a intencionalidade do docente no processo de ensino-aprendizagem?

As professoras-tutoras deixaram o planejamento pedagógico aberto intencionalmente para adequar as necessidades específicas oriundas do processo de ensino-aprendizagem. Assim, puderam prever e antecipar ações e reações dos estudantes. Um exemplo disso foi a pouca participação dos estudantes nas primeiras semanas do período de vigência dos fóruns. As Professoras-tutoras 01 e 02 enviaram mensagens de texto pelo correio eletrônico do AVEA, num intervalo de tempo de 48 horas, lembrando os estudantes de que o fórum é um espaço de construção coletiva do conhecimento e, para torná-lo democrático, era preciso haver a participação de todos. As docentes também enfatizaram que, se os estudantes deixassem para participar da discussão no fórum somente no último dia do período de vigência, isto é, postar suas reflexões apenas

para cumprir alguns dos pré-requisitos estabelecidos nos critérios de avaliação, “[...] perderiam a oportunidade de colaborar na construção da aprendizagem do outro e construir sua própria aprendizagem por meio de um processo colaborativo” (Professoras-tutoras 01 e 02). Verificamos que a ação repetida das Professoras-tutoras 01 e 02 mobilizou os estudantes a refletirem sobre a temática do fórum e dialogar nesse espaço, não deixando para postar suas contribuições nos últimos dias do período de vigência dos fóruns. Esse movimento dos estudantes aproxima-se do que chamamos de Reciprocidade. Para Feuerstein (1997), quando o mediador proporciona intencionalmente exposição repetida aos estímulos, ou seja, expõe o mediado ao mesmo estímulo de forma repetida, possibilita a formação de hábitos.

A Intencionalidade presente na interação das professoras-tutoras com os estudantes pode ser percebida nas ações pedagógicas feitas com o intuito de provocar curiosidade, despertar interesse, compartilhar intenções, criar desequilíbrios/dissonâncias nos estudantes. Nas intervenções pedagógicas elucidadas no Quadro 06 – Mediação pedagógica que contempla a Intencionalidade e Reciprocidade, pode ser visualizado, na primeira intervenção pedagógica, que a Professora-tutora 01 faz um apanhado das reflexões tecidas no fórum até o momento da sua postagem e apresenta questionamentos para provocar a curiosidade dos estudantes na tentativa de gerar motivação para que participem do diálogo; em seguida, chama para o diálogo os estudantes que ainda não haviam participado do fórum. Na segunda intervenção pedagógica, a Professora-tutora 01 compartilha com os estudantes suas intenções, para que tomem consciência da intencionalidade da mediação, e depois apresenta duas situações contraditórias/dissonantes para atrair a atenção dos estudantes. Com essa ação, busca criar/despertar nos estudantes a necessidade de aprender para resolver o desequilíbrio posto, ou seja, resolver a situação dissonante.

Quadro 06: Mediação pedagógica que contempla a Intencionalidade e Reciprocidade

Intervenções pedagógicas da Professora-tutora 01 no fórum que envolvem Intencionalidade e Reciprocidade

Olá, pessoal,
Esse fórum inicia com uma temática polêmica acerca das tecnologias e sua inserção na escola. Os conflitos são sempre trazidos quando se trata de pensar o lugar da tecnologia na escola, não é mesmo **Estudante 01, Estudante 02, Estudante 03, Estudante 04, Estudante 05, Estudante 07 e estudante 08**? Nas contribuições de vocês, aparecem um dos eixos do nosso núcleo específico que é a valorização do diálogo entre os sujeitos do contexto escolar, pois boa parte dos conflitos nesse contexto surgem pela dificuldade na comunicação. Por isso é tão importante saber ouvir o outro e saber colocar o seu modo de pensar, de forma a contribuir com o coletivo. A pluralidade das pessoas, anseios, vivências, pode agregar diferentes pontos de vista e resultar em conflitos. Diante de posicionamentos diversos dos sujeitos que compõem a comunidade escolar sobre a questão do uso das TDIC na prática pedagógica e/ou da gestão escolar e que podem gerar conflitos, apresento alguns questionamentos para refletirmos nesse fórum: **como o gestor pode mediar essa situação? O que vocês acham? Qual(is) o(s) caminho(s) e possibilidade(s)?** 💡

Estudante 09, Estudante 10, Estudante 11, Estudante 12, Estudante 13, Estudante 14 e Estudante 15 estamos sentindo a falta de vocês nesse diálogo.



Vamos lá, pessoal, refletir...dialogar...

Enviada por Professora-tutora 01 em 03/10/2015,
às 22h 39min, Fórum 03.

Olá, Professora-tutora 01,
Bom saber que fiz(emos) falta na discussão. Sobre o questionamento que você coloca, destaco que [...]



Enviada por Estudante 09 em 04/10/2015,
às 09h 30min, Fórum 03.

Caminhamos em passos lentos nesse nosso fórum, não acham? Parece que todos (as) estão tímidos(as) para falar sobre conflitos!

Quem está presente por aqui tem contribuído significativamente para a temática do fórum: participação (coletiva) e mediação dos conflitos.

Devido a essa timidez em trazer os conflitos vivenciados por vocês no contexto escolar relacionado às TDIC, **apresento duas situações sobre o uso de celular na escola e proponho que digam o que pensam sobre cada uma delas. Se essas situações ocorressem na escola em que atuam como gestores, como seriam suas participações e mediações desses conflitos?**



Situação A / Situação B

[...] / [...]

Espero as contribuições de todos(as)!!! 😊

Enviada por Professora-tutora 01 em 06/10/2015,
às 08h 53min, Fórum 03.

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.




Na primeira intervenção exemplificada, os estudantes que a Professora-tutora 01 cita os nomes, chamando-os para o diálogo, participaram do fórum e comentaram as colocações da docente. Na segunda intervenção exemplificada, os estudantes também comentaram as duas situações apresentadas pela Professora-tutora 01.

Consideramos, a partir do proposto por Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), que uma mediação pedagógica em que há o compartilhamento das intenções pedagógicas, provoca a curiosidade, desperta o interesse para aprender e cria desequilíbrios/dissonâncias nos estudantes pode auxiliá-los a participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, criando um ambiente favorável para a formação do respeito mútuo e disponibilidade para reformular algo que não foi bem compreendido. Diante disso, entendemos que, nessa mediação pedagógica, o docente/mediador consegue demonstrar interesse pelos estudantes e acompanhar mais proximamente aqueles que não intervêm efetivamente nas atividades propostas e não têm conseguido participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

Cruz (2007, p. 124) ressalta que a reciprocidade consiste em “tornar uma intenção implícita num ato explícito, volitivo e consciente. O mediador seleciona estímulos (intencionalidade) e os apresenta de tal

forma que obtém uma resposta (reciprocidade) do mediado”. Nesse sentido, observamos reciprocidade quando os estudantes participam dos fóruns dialogando com os pares, tornando o espaço mais democrático, quando propõem nas atividades de produção textual ideias criativas e que façam sentido para os sujeitos do contexto escolar (que é seu contexto de trabalho) e quando escrevem para as professoras-tutoras reconhecendo a intencionalidade delas, como apresentado no Quadro 07 – Reciprocidade do estudante em relação à Intencionalidade da professora-tutora.

Quadro 07: Reciprocidade do estudante em relação à Intencionalidade da professora-tutora

Diálogos entre estudantes e professora-tutora que demonstram Reciprocidade	
<p>Olá, Professora-tutora 01, Realmente o Curso se encontra em outra fase. Agora sim temos o retorno daquilo que fizemos e o acompanhamento daquilo que estamos fazendo. Mesmo com a jornada de trabalho extensa, me sinto motivada a estudar os tópicos que estão sendo de grande importância, bem como realizar as atividades. Com certeza vale a pena todo o esforço. Obrigada pelo carinho, atenção e orientação. Estudante 01</p>	 <p>Enviada por Estudante 01 em 17/09/2015, às 9h 29min, Correio Eletrônico.</p>
 <p>Que bom saber que está motivada para participar desse NE, Estudante 01. Eu estou muito animada para construirmos juntas um processo de ensino-aprendizagem pautado no diálogo e na parceria. Conte comigo! Forte abraço. Professora-tutora 01</p>	<p>Enviada por Professora-tutora 01 em 17/09/2015, às 20h 09min, Correio Eletrônico.</p>
<p>Professora, Obrigada pela sua disponibilidade de estar sempre pronta a ajudar, minimizar nossos medos, compartilhar seu conhecimento e ter sempre uma palavra de apoio e incentivo. Que Deus a abençoe sempre mais. Estudante 02</p>	

Enviada por Estudante 02 em 30/11/2015,
às 10h 09min, Correio Eletrônico.

Que bom receber sua mensagem Estudante 02.

Eu fico muito contente com a nossa parceria e sobretudo com o compromisso que você assumiu para construção do conhecimento nesse NE. É muito bom tê-la nessa turma!



Conte comigo! Forte abraço.

Professora-tutora 01

Enviada por Professora-tutora 01 em 30/11/2015,
às 13h 01min, Correio Eletrônico.

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

Nesse diálogo, a Professora-tutora 01 responde às mensagens dos estudantes, validando as suas palavras afáveis e mostrando reciprocidade na relação afetiva que está sendo desenvolvida. Entendemos que essa ação da professora-tutora pode ajudar a criar vínculos afetivos na relação educacional *on-line*. Nessa perspectiva, destacamos que o processo de mediação não é uma via de mão única, uma vez que ocorre no processo relacional (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

Para tanto, destacamos que os aspectos/questões externas e/ou internas dos sujeitos influenciam o seu modo de agir frente às situações que lhes são apresentadas e propostas na mediação e, em vista disso, nem sempre ocorre a reciprocidade, fato que dificulta e até mesmo impossibilita a interação entre mediador e mediado (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1994). Os aspectos externos do sujeito, como a própria carência de determinadas aprendizagens mediadas, questões sociais e culturais, falta e/ou pouco domínio da tecnologia que fomenta o AVEA, etc., e os aspectos internos, como dificuldades de acesso à significação afetiva ou cultural, etc., podem inviabilizar a reciprocidade, e isso prejudica a EAM (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

Em relação ao fato de os aspectos externos e internos do sujeito dificultarem a reciprocidade, observamos³² que nem todos os estudantes entregaram o texto reescrito após as considerações das professoras-tutoras nas *etapas 01 e 02 da Atividade de Intervenção*. Diante dessa observação, surgiram os questionamentos: por que nem todos os estudantes enviaram seus textos reescritos? Será que os estudantes leram com atenção os *feedbacks* das professoras-tutoras e compreenderam que havia uma

³² No Quadro 04 – Relação das atividades de produção textual, é possível visualizar a quantidade de textos postados em cada etapa dessa atividade.

segunda data para postar o seu texto reescrito após as orientações? Ou será que fizeram a escolha por não encaminhar o texto reescrito? Para responder essas questões, é preciso considerar os aspectos externos e internos de cada estudante, que são diversos. A mensagem de texto, no correio eletrônico, enviada pelo Estudante 03 à Professora-tutora 01, expressa um aspecto externo, entre tantos outros, que pode nos auxiliar a refletir sobre esses questionamentos, que é o estranhamento ou falta de costume do estudante com a metodologia adotada pela equipe docente no NE.

Quadro 08: Apontamentos de um estudante sobre a mediação pedagógica da professora-tutora

Apontamentos do Estudante 03 sobre a metodologia de trabalho da professora-tutora na Atividade de Intervenção (atividade de produção textual)
<p>Oi professora, obrigado por enviar rapidamente orientações, apontando onde posso melhorar, dando sugestões para enriquecer a minha atividade. Vou reescrever minha atividade e te enviar até a data mencionada. Gostaria de ressaltar que está sendo a primeira vez que um professor nesse curso deu <i>feedback</i> antes de finalizar a atividade. Estava acostumado com entregar a atividade e em seguida receber a nota. Gostei. Obrigado. Abraço</p> <p>Estudante 03</p> <p style="text-align: right;">Enviado por Estudante 03 em 02/09/2015, às 20h 12min, Correio Eletrônico.</p>



Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

Essa mensagem evidencia que, para o Estudante 03, a metodologia de trabalho, *feedback* da docente, seguido da reescrita da atividade pelo estudante, não é uma prática comum. Essa mensagem demonstra, ainda, que o estudante reconhece que está sendo proposto um novo contexto para suas aprendizagens dentro do mesmo *Curso* e que gostou da proposta de trabalho.

Feuerstein, Falik e Feuerstein (2006) sublinham que, para uma mediação se constituir, é importante o mediador apresentar intervenções que sejam sistemáticas, planejadas e repetitivas num período de tempo, e, por meio de variações na exposição de estímulos, logo o sujeito tende a se tornar plástico e modificável.

2 – Transcendência

A Transcendência é uma ação de reflexão que pode ser proporcionada pelo mediador junto a seus mediados, para que eles possam pensar e se transportar para situações em que poderão colocar em prática os conhecimentos construídos, a partir da mediação do seu mediador, só que sem a presença do mediador (MENTIS, 1997). Nesse sentido, destacamos, a seguir, algumas ações das professoras-tutoras que se referem à mediação do parâmetro Transcendência.

a) Instigar os estudantes a refletir no intuito de realizar generalizações e descontextualizações do material didático do *NE* para poder expandir o conteúdo desse material para contextos que fazem sentido para eles. Um exemplo disso foi uma pergunta colocada no *Fórum 02*, pela Professora-tutora 02: “Por que vocês acreditam ser importante a formação de professores para se concretizar a inserção das TDIC na prática pedagógica e no currículo escolar?” Essa pergunta deu várias possibilidades de transcendência como: a formação inicial do professor (graduação acadêmica); a formação que estavam vivenciando no *Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital* (pós-graduação); a formação continuada dos professores (como sujeito que forma o outro, é importante o professor cuidar/investir na própria formação); professores mais autônomos e alunos mais autônomos; a formação como algo que vai sempre se constituir como uma demanda para a escola, porque o conhecimento é dinâmico, muda com o tempo e a história, portanto, é importante os professores acompanharem essas mudanças; etc.

b) Evidenciar a importância do conteúdo didático do *NE* para as situações futuras dos estudantes, sempre incentivando-os a irem além do conteúdo didático proposto. Para exemplificar, apresentamos um *feedback* da Professora-tutora 02, na *etapa 03 da Atividade de Intervenção* (atividade de produção textual). A *Atividade de Intervenção* teve três etapas, e, na terceira etapa os estudantes deveriam planejar ações para a ampliação do acesso e uso das TDIC no contexto escolar. Os Estudantes 16 e 17 propuseram um projeto que envolvia formação de professores na escola em que atuavam (tema recorrente nas discussões dos fóruns temáticos), sistematizaram ações com o auxílio da professora-tutora e as colocaram em prática sem o auxílio da docente, como evidencia o Quadro 09 – Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Transcendência.

Quadro 09: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Transcendência

Feedback da Professora-tutora 02 na Etapa 03 da Atividade de Intervenção

Estudantes 16 e 17, vocês realizaram as etapas das atividades de intervenção e construíram um caminho para a inserção das TDIC na escola de vocês, a partir, sobretudo, da aceitação de que essas ferramentas possibilitam a inserção do sujeito na sociedade atual. **Vejam que essa inserção implica a compreensão do fenômeno tecnológico como lugar de acesso a bens culturais da humanidade.** Se o sujeito não acessa as TDIC, ele está obrigatoriamente excluído de recursos que empoderam a si mesmo e a sua realidade de vivência. **Isso vale para professor e aluno** (e demais sujeitos da escola, claro). Não se trata somente de experimentar a tecnologia, mas de usá-la a favor das vivências cotidianas que esses sujeitos possuem, para produzir conhecimento e divulgá-lo, para aprender a ler criticamente as notícias que temos acesso, para conscientizar aqueles que estão perto sobre diferentes temáticas sociais, culturais, políticas, científicas... Isso vocês trazem no parágrafo em que sinalizam a mudança de concepção metodológica que envolve trabalhar com o uso das TDIC na escola.

As possibilidades de **emancipação com o acesso e o uso crítico das TDIC** se ampliam quando temos disponibilizados esses recursos, **mas sobretudo quando depois de disponíveis, tais tecnologias são utilizadas para possibilitar que esses sujeitos (da escola) se insiram de forma crítica no mundo social**, que saibam dos direitos que possuem e que se desconhecem tais direitos possam saber buscá-los na rede. É uma possibilidade de emancipação cultural que se dá quando há uma apropriação das TDIC.

Sobre o seu trabalho especificamente: a orientação dada pedia o planejamento de uma ação para ser posta em prática em sua escola, e vocês contemplaram essa orientação, pois a ação que desenvolveram/veem desenvolvendo é **“Formação de professores para apropriação das TDIC em suas práticas pedagógicas possibilitando, inclusive, a reescrita do PPP com coletivo da escola”**. Essa ação pode empoderar os sujeitos envolvidos (alunos, pais, professores, funcionários da escola, gestão) para compreender aspectos relacionados ao uso pedagógico (e

crítico) das TDIC, bem como possibilitar a construção coletiva de uma plataforma de informações sobre esse tema, incluindo tais discussões no PPP da escola. Muito bem!

A nota de vocês é 10 nessa etapa 03. Vocês conseguiram trabalhar em coletivo, respeitando os prazos de escrita e reescrita e as orientações que sugeri nesse processo. Para o TCC (no ano que vem) seria interessante vocês já trabalharem com a ação em desenvolvimento, colhendo novos dados com os professores que tem participado ativamente desse processo de inserção das TDIC na escola. Já foi dado um grande passo na formação de vocês e espero que continuem dedicadas à formação. Foi muito significativo trabalhar com vocês ao longo desse processo, por isso, agradeço-as pelo empenho e por contribuírem para meu amadurecimento profissional.



Grande abraço,
Professora-tutora 02

Enviada por Professora-tutora 02 em 13/12/2015,
às 15h 55min, Atividade de Produção Textual.

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

c) Promover reflexões acerca do que os estudantes escreveram no texto, na tentativa de ampliar seus olhares sobre o que estava sendo dito por eles, a partir do seu lugar³³ no contexto escolar, do que contempla o conteúdo do material didático do *NE* e das reflexões tecidas no AVEA do *NE*. Um exemplo dessa ação foi a mediação pedagógica da Professora-tutora 02, explicitado no Quadro 10 – Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Transcendência – retorno dos estudantes, a respeito do conteúdo textual na atividade de intervenção dos Estudantes 18 e 19, que realizaram a atividade em dupla. Essa mediação ocorreu na primeira versão da *etapa 01 da Atividade de Intervenção* e posteriormente na versão reescrita dessa mesma etapa. Em resposta a essa mediação, esses estudantes reescreveram o parágrafo da produção textual em que foram questionados, transcendendo para o contexto escolar (o qual estava sendo referido no parágrafo) as reflexões advindas dos questionamentos da professora-tutora e do embasamento teórico estudado no *NE*.

³³ Os estudantes do *NE* atuam como gestores ou fazem parte da equipe de gestão de escolas públicas no Estado de Santa Catarina.

Quadro 10: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Transcendência – retorno dos estudantes

Primeira versão da Etapa 01 da Atividade de Intervenção postada em 31/08/2015 às 12h 15min e <i>feedback</i> postado em 01/09/2015 às 10h 20min	
<p align="center"><i>Feedback da Professora-tutora 02</i></p> <p>Olá, estudantes 18 e 19:</p> <p>Como vocês podem perceber, fui lendo o trabalho de vocês e comentando no decorrer da leitura. Costumamos utilizar esse <i>recurso de revisão</i> quando se trata da produção de textos porque compreendemos que um texto pode ser sempre acrescido de mais conteúdo, a fim de melhorá-lo de acordo com a proposta desenvolvida. Trabalhamos com sugestões para auxiliar a produção de textos, ainda mais se tratando de a possibilidade desse trabalho tornar-se o trabalho de conclusão desse curso! Vocês podem aceitar ou recusar as alterações que realizei ao longo do texto, basta clicar com o botão direito do <i>mouse</i> (ou <i>mousepad</i>) em cima da palavra, ou período modificado, que aparecerá essas duas opções (aceitar alteração / recusar alteração). Fica a critério de vocês!</p> <p>Preciso dizer que o trabalho de vocês está muito bem escrito, bastante completo, o que demonstra a leitura atenta da proposta destacada! Muito bem!</p> <p>Agora vamos lá para os apontamentos...</p> <p align="center">[...]</p>	
<p align="center">Recorte do <i>feedback</i> da Professora-tutora 02 no decorrer do texto</p>	
<p align="center">[...]</p> <p align="center">Parágrafo 07 do texto dos estudantes</p> <p>Para que os recursos tecnológicos façam parte da vida escolar é preciso que alunos e professores o utilizem de forma correta [C1], e um componente fundamental é a formação e atualização de professores, de forma que a tecnologia seja de fato incorporada no currículo escolar, e não vista apenas como um acessório ou aparato marginal.</p> <p align="center">[...]</p>	<p>[Comentário 1 – Professora-tutora 02] O que vocês querem dizer quando utilizam a expressão “forma correta” para o uso das TDIC? Não está claro a ideia de vocês quando colocam “forma correta”, será que existe uma forma correta para o uso das TDIC ou ela se faz quando o professor e o aluno têm clareza sobre o porquê de estarem usando determinado recurso em um espaço específico? Como as TDIC podem ser usadas por professores e estudantes de modo a fazer sentido para eles?</p>

	Vamos repensar esse parágrafo com base no nosso material didático e nas nossas reflexões nos fóruns?		
<p style="text-align: center;">Continuação do <i>feedback</i> da Professora-tutora 02</p> <p style="text-align: center;">[...]</p> <p>Pontuei algumas questões ao longo do trabalho de vocês, para que possam refletir as questões observadas no contexto escolar com os textos teóricos do <i>NE</i> e do <i>Curso</i>. Vocês já trouxeram muitas informações relevantes para compreendermos a dinâmica da escola com as TDIC. Agora, podemos aprofundar essa questão com uma próxima versão de seu trabalho. Vocês têm até dia 14/09 para enviar essa versão. Lembrando que ao enviar antes da data final, podemos averiguar a necessidade de mais uma reescrita! Fico no aguardo! Bom trabalho!</p> <p>Atenciosamente, Professora-tutora 02</p>			
<p style="text-align: center;">Versão reescrita da Etapa 01 da Atividade de Intervenção postada pelos estudantes em 10/09/2015 às 15h 45min e <i>feedback</i> postado em 11/09/2015 às 10h 05min</p>			
<p style="text-align: center;"><i>Feedback</i> da Professora-tutora 02</p> <p>Estudantes 18 e 19, a produção textual ficou melhor desenvolvida nessa versão.</p> <p style="text-align: center;">[...]</p>			
<p style="text-align: center;">Recorte do <i>feedback</i> da Professora-tutora 02 no decorrer do texto</p> <p style="text-align: center;">[...]</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top; padding: 5px;"> <p>Parágrafo 07 do texto reescrito dos estudantes</p> <p>Para que os recursos tecnológicos façam parte da vida escolar é preciso que alunos façam o uso consciente das TDIC, para questões que vão além do cotidiano, como pesquisas, experiências, entre outras, já para os professores compreendemos que é importante ampliar suas possibilidades de práticas pedagógicas, de forma que a tecnologia seja de fato incorporada no currículo escolar, e não vista apenas</p> </td><td style="width: 50%; vertical-align: top; padding: 5px;"> <p>[Comentário 2 – Professora-tutora 02] Vejo que refletiram sobre os questionamentos apontados no <i>feedback</i> anterior e reescreveram esse parágrafo. As ideias de vocês sobre o uso das TDIC no contexto escolar estão em consonância com o que temos dialogado nesse <i>NE</i>.</p> </td></tr> </table>		<p>Parágrafo 07 do texto reescrito dos estudantes</p> <p>Para que os recursos tecnológicos façam parte da vida escolar é preciso que alunos façam o uso consciente das TDIC, para questões que vão além do cotidiano, como pesquisas, experiências, entre outras, já para os professores compreendemos que é importante ampliar suas possibilidades de práticas pedagógicas, de forma que a tecnologia seja de fato incorporada no currículo escolar, e não vista apenas</p>	<p>[Comentário 2 – Professora-tutora 02] Vejo que refletiram sobre os questionamentos apontados no <i>feedback</i> anterior e reescreveram esse parágrafo. As ideias de vocês sobre o uso das TDIC no contexto escolar estão em consonância com o que temos dialogado nesse <i>NE</i>.</p>
<p>Parágrafo 07 do texto reescrito dos estudantes</p> <p>Para que os recursos tecnológicos façam parte da vida escolar é preciso que alunos façam o uso consciente das TDIC, para questões que vão além do cotidiano, como pesquisas, experiências, entre outras, já para os professores compreendemos que é importante ampliar suas possibilidades de práticas pedagógicas, de forma que a tecnologia seja de fato incorporada no currículo escolar, e não vista apenas</p>	<p>[Comentário 2 – Professora-tutora 02] Vejo que refletiram sobre os questionamentos apontados no <i>feedback</i> anterior e reescreveram esse parágrafo. As ideias de vocês sobre o uso das TDIC no contexto escolar estão em consonância com o que temos dialogado nesse <i>NE</i>.</p>		

como um acessório ou aparato marginal [C2].	
<p align="center">Continuação do <i>feedback</i> da Professora-tutora 02</p> <p align="center">[...]</p> <p align="center">Parabéns por essa etapa cumprida!</p> <p align="center">Professora-tutora 02</p>	

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

Os exemplos apresentados demonstram que o movimento da docente e dos estudantes se aproxima do que chamamos de mediação do parâmetro da Transcendência. De forma geral, percebemos que as professoras-tutoras estimularam os estudantes a despertar para a possibilidade de ir além da aprendizagem já conquistada no *NE*. Essa ação pode levar os estudantes a perceberem a expansão do tema estudado para o cotidiano. Os questionamentos propostos pelas docentes nas atividades podem ser considerados auxiliares para o estabelecimento de Transcendência. Nesse âmbito, destacamos de acordo com Da Ros (2002, p. 37), que a Transcendência “permite ao sujeito situar-se, e situar seu objeto de estudo no tempo e no contexto histórico-social, ampliando sua visão de mundo e seu leque de sentidos e significados”.

3 – Mediação de Significado

Observamos que esse parâmetro foi mediado gradualmente ao longo de todo o *NE*, isto é, ao iniciar cada atividade no *NE*, as professoras-tutoras enviavam mensagens aos estudantes realçando os objetivos das atividades e a importância de refletir sobre o conteúdo proposto, explicando as estratégias e habilidades envolvidas para realizá-las. Além dessas mensagens, identificamos que esse parâmetro foi mediado nos fóruns e nas atividades de produção textual.

A Mediação de Significado envolve ações do mediador para despertar no mediado o interesse por uma atividade e/ou conteúdo didático em si, e para incentivá-lo a buscar o porquê da atividade e/ou conteúdo didático. Entendemos que essa mediação possibilita criar uma nova dimensão para o ato de aprender, levando o mediado a um envolvimento ativo e emocional no desenvolvimento das atividades e/ou conteúdos didáticos (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014). Partindo dessa compreensão, foi possível observar no AVEA que as professoras-tutoras buscaram oportunizar aos estudantes, por meio da Mediação do Significado, a apropriação da finalidade dos conteúdos e atividades propostas no *NE* e também da sua aplicabilidade, buscando

romper com formas mecânicas de apropriação do conhecimento e utilizando componentes “energizantes” em suas mediações.

Segundo Mentis (1997), o professor/mediador na mediação presencial pode utilizar componentes “energizantes”, como expressões faciais, mímicas, diferentes tonalidades de voz para auxiliar na atribuição de sentido e significado de um conteúdo a ser trabalhado. Na EaD, a comunicação entre o docente e o estudante é estabelecida na maioria das vezes por meio da escrita. Então, quais os recursos/componentes “energizantes” o docente pode utilizar nessa modalidade educacional para auxiliá-lo a atribuir sentido e significado aos conteúdos e/ou atividades a serem trabalhadas?

Na mediação pedagógica das professoras-tutoras, visualizamos o uso de algumas estratégias³⁴ feitas com o intuito de gerar uma melhor compreensão da mensagem que desejavam comunicar e que podem ser consideradas “energizantes”. Entre as estratégias observadas, destacamos: uso de *emoticons*, escolhas de palavras sensibilizadoras e, cor e tipo de letra. O Quadro 11 – Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação do Significado evidencia essas estratégias.

Quadro 11: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação do Significado

Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação do Significado
<p>Olá, XX (nome dos estudantes), Como está? Estava ansiosa para começar o Núcleo Específico de Gestão para Integração das TDIC no Currículo e poder conhecer você e seus colegas que compõem a nossa turma. 😊</p> <p>Já conseguiu ver/acessar o planejamento pedagógico da nossa equipe docente para esse NE? Se ainda não viu, clique aqui. 👍</p> <p>Nesse NE, procuramos focalizar temas relacionados à prática da gestão escolar e a integração das TDIC no currículo escolar. O processo de integração das TDIC no currículo escolar constitui-se num grande desafio. Por isso é importante destacar a função do gestor nesse</p>

³⁴ Optamos por apresentar na análise do parâmetro Mediação do Significado a forma com que as mensagens das Professoras-tutoras 01 e 02 foram redigidas no AVEA, pois exemplifica os componentes “energizantes” utilizados por essas docentes e refletidos nesse parâmetro. Nos outros parâmetros, as mensagens dessas docentes seguem com a fonte e cor da letra usadas neste estudo.

processo, pois como liderança na instituição tem um papel muito importante na integração dessas tecnologias. Para refletir de modo prático essa temática teremos

quatro fóruns, 🌟 o primeiro fórum refere-se a [...], o segundo fórum está associado a [...], o terceiro fórum visa refletir sobre [...] e o quarto fórum está relacionado a [...], e também **uma atividade de intervenção** 🌟 dividida em três etapas, a etapa 01 busca [...], a etapa 02 compreende [...] e na etapa 03 ocorrerá a junção [...]. Essas atividades serão realizadas de forma gradual no *NE* e requer a sua participação ativa e efetiva para que os objetivos de cada uma delas sejam alcançados.

A sua participação nos fóruns deve contemplar: reflexões sobre a questão temática de abertura; o diálogo com os colegas sobre o que está sendo refletido/discutido durante o período de vigência do fórum; reflexões e diálogo sobre os apontamentos colocados no decorrer do fórum pela professora-tutora.

A atividade de intervenção é uma atividade de produção textual e requer na sua elaboração **coesão e coerência, metodologia e atitude para o desenvolvimento do texto**. A coesão e coerência refere-se a [...], e a metodologia e atitude para desenvolvimento do texto relaciona a [...].

O que você achou das atividades propostas? Elas contemplam o seu universo de trabalho?

Nosso objetivo aqui, nesse *NE*, é criar um espaço de problematização, discussão e reflexão, respaldado sempre pelo diálogo, esboçando caminhos para a gestão escolar situada na cultura digital, tendo como foco principal a formação dos alunos realizada pela escola. Nesse sentido, os temas escolhidos e as atividades propostas buscam contribuir efetivamente nessa direção.



E você, já pensou **qual a importância de estudar a temática proposta nesse Curso, e no NE? Qual o propósito de você realizar as atividades desse NE?** Questione-se... inquiete-se... só assim encontrará significado para suas vivências nesse *NE*, e então elas farão sentido para você. Pois é o interesse de cada um de nós que constrói esse espaço e ajuda a desenvolver **iniciativas coletivas** que compreendem o papel das TDIC no cotidiano escolar. 🍑

Conte comigo nesse curto e intenso período! Bons estudos!



Abraço.
Professora-tutora 01

Enviada por Professora-tutora 01 em 10/08/2015,
às 11h 10min, Correio Eletrônico.

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

Nessa mensagem de texto, que foi enviada via correio eletrônico, percebemos que a docente atribui significado para a temática do *NE*, sinaliza a relação das atividades propostas, dando sentido a elas, levando em consideração de onde falam os estudantes. Em seguida, encoraja os estudantes a refletirem sobre os sentidos e significados da temática e conteúdos que estão estudando, bem como o propósito de realizar as atividades do *NE*, questionando-os para ajudá-los a diferenciarem os significados pessoais de significados gerais/universais. Em meio a isso, usa *emoticons*, palavras sensibilizadoras e cor e tipo de letra em destaque para marcar sua mediação, para chamar a atenção dos estudantes, buscando envolvê-los afetivamente e cognitivamente ao que está sendo dito.

De acordo com Lima e Alves (2011, p. 194), *emoticon* significa emoção + ícone e é “uma sequência de caracteres tipográficos ou uma imagem pequena que traduz ou procura transmitir o estado psicológico, emotivo, de quem o emprega, simulando uma expressão facial.” Pode ser visto nas mensagens das duas professoras-tutoras nos fóruns, que comumente utilizaram *emoticons* para enfatizar algo que estava sendo dito aos estudantes, por exemplo: quando elas diziam que estavam contentes ou que haviam gostado de algo, colocavam um *emoticon* com expressão de sorriso.

Sobre os recursos tipográficos, Lima e Alves (2011, p. 194) destacam o negrito, o itálico, a cor da letra, o tipo da letra, etc. como recursos que, dependendo da frequência com que são utilizados, podem transmitir a ideia de que o “interlocutor tenha consciência da emoção que está sendo transmitida na mensagem e evita que a mensagem pareça impessoal.” O tipo de letra utilizada pelas professoras-tutoras na escrita das suas mensagens de mediação pedagógica foi *Georgia*, a cor utilizada pela Professora-tutora 01 foi verde e a Professora-tutora 02 usou a cor violeta. Elas mantiveram esse padrão durante todo o *NE*. Observamos que as mensagens das professoras-tutoras se destacam das demais postagens nos fóruns devido a cor e o tipo de letra, sendo fácil identificar as suas intervenções ao longo das discussões.

Em relação ao tom/similitude produzido nas mensagens de mediação pedagógica das professoras-tutoras, podemos dizer que foram escolhidas palavras agradáveis de ler, e não identificamos mensagens escritas com tom discursivo autoritário ou de ameaça. Lima e Alves (2011, p. 194) ressaltam que na EaD a escolha das palavras utilizadas por professores-tutores “pode conferir um tom agradável, bem-humorado, curioso, informal, analítico, norteador ou criativo à mensagem, ou dar um tom desagradável a ela: sarcástico, ameaçador, bajulador, autoritário ou presunçoso, entre outras características do gênero”.

Diante do que observamos, a junção de elementos como atribuição de significado, questionamentos reflexivos e estratégias/recursos/componentes “energizantes” que remetem a uma escrita menos formal, capaz de criar vínculos de afetividade, foram importantes para a Mediação de Significado do conteúdo e atividades que estavam sendo trabalhadas naquele momento, pois, como realça Feuerstein (1997), é impossível construir significativamente um aprendizado sem que esse aprendizado faça sentido e tenha significado para aqueles que estão envolvidos na construção desse processo.

Evidenciamos que as professoras-tutoras se apropriaram de estratégias para facilitar a Mediação de Significados com os estudantes no processo de ensino-aprendizagem e também para criar e fortalecer vínculos afetivos, pois, de acordo com a concepção de Feuerstein (1997), as dimensões cognitiva e afetiva (entendendo os aspectos motivacionais e emocionais constituídos no afetivo) podem ser consideradas como duas faces de uma mesma moeda, em que os aspectos cognitivos correspondem aos elementos estruturais, que envolvem como um sujeito aprende, elabora a informação e o destino que dá para essa informação, e o aspecto afetivo envolve o fator energético do ato de aprender, caracterizando, assim, os entornos que circunscrevem as condições de aprendizagem do sujeito.

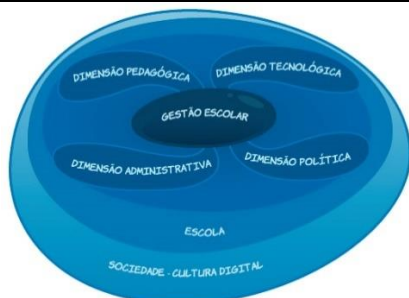
É importante destacar que a atribuição de significado por parte do estudante pode não ser imediata após uma intervenção (FEUERSTEIN, 1997), e cabe ao docente ter um olhar atento para retomar a Mediação de Significado no momento que julgar oportuno, tendo em vista os objetivos do processo de ensino-aprendizagem. Verificamos que as professoras-tutoras oportunizaram aos estudantes, mais de uma vez, a Mediação de Significado sobre um mesmo objeto de aprendizagem. Não podemos precisar os motivos, mas podemos inferir que um docente, ao avaliar o estudante processualmente, tende a perceber se as suas mediações estão sendo percebidas, internalizadas e ressignificadas por ele. No entanto, não é possível, no contexto dessa pesquisa, identificar o alcance dessas

estratégias, precisaríamos de outros instrumentos para contemplar essa finalidade.

Destacamos outro exemplo no Quadro 12 – Mediação pedagógica no fórum que contempla o parâmetro Mediação do Significado, no qual a professora-tutora expressa o porquê e o para que aprender determinado tema, e atribui também significado para o Fórum, ferramenta do AVEA utilizada para fomentar o processo de ensino-aprendizagem de uma dada temática, buscando romper com formas mecânicas de apropriação do conhecimento.

Quadro 12: Mediação pedagógica no fórum que contempla o parâmetro Mediação do Significado

Mediação pedagógica no Fórum 03 que contempla o parâmetro Mediação do Significado
<p>Queridos(as) pós-graduando(as), Tenho observado que vocês estão dialogando mais uns com os outros nesse fórum! 😊 O objetivo desse espaço tem sido compreendido processualmente em nossa turma, fruto do trabalho e empenho de todas e todos nós! 👍 Chegamos ao final de mais um Fórum de Discussão, e caminhamos mais um passo em direção à construção de possibilidades para uma gestão democrática que pode propiciar espaços de aprendizagens significativas com o coletivo da escola. Nesse Fórum 03, que teve como tema a Participação e Mediação de Conflitos, pudemos construir o entendimento, por meio das experiências compartilhadas, de que a proibição do uso das TDIC na escola não se constitui como um caminho de conscientização. Construir a conscientização a respeito do acesso e manejo da TDIC na escola só pode ocorrer quando o diálogo entre aqueles que fazem a escola se estabelecer como ponto de partida e chegada para as possibilidades que o consenso apresenta. Em nosso material didático temos alguns passos para essa construção, que apareceram de forma sucinta nesse fórum, por isso retomo de maneira sistemática, primeiramente trazendo uma figura que contempla a junção de aspectos de uma gestão transparente e democrática na escola hoje:</p>



Fonte: Almeida *et al.* (2014).

Compreender tais aspectos de gestão possibilita construir a possibilidade de ações coletivas com a finalidade da integração das TDIC no currículo de nossas escolas. Uma das questões que nos inquietam hoje em relação à essa construção é: como envolver sujeitos que realizam diferentes papéis e têm práticas distintas numa ação coletiva e integrada? 💡 **Alguns de vocês trouxeram possibilidades que contemplam a formação coletiva (como oficinas de discussão, integração de todos os setores da escola - pais, professores, estudantes, gestão, coordenação pedagógica, etc.), enquanto outros relataram casos reais de experiências desenvolvidas no intuito de construir uma solução para o uso das TDIC no contexto vivenciado.**

No material didático do NE, também são citadas práticas para a realização de uma gestão escolar democrática hoje, que precisa contemplar:

1. O envolvimento da equipe no planejamento: promover participação, autonomia e corresponsabilidade;
2. O foco no objetivo final da gestão escolar: promover o aprendizado dos alunos;
3. O estabelecimento de metas claras: promover análise de dados reais da escola;
4. A realização da gestão da aprendizagem: compartilhar sucessos, apoiar quem precisa e promover formação.

Todos esses passos são desafios possíveis para a gestão e daí a importância de vocês estarem cientes do porque estudar e compreender essa temática que faz parte do cotidiano da escola, e que é também o cotidiano de trabalho de vocês. Nas próprias Atividades de Intervenções que vocês estão realizando, já contemplam parte desse processo real de mudança na escola, não é mesmo? 💡



[...]

Enviada por Professora-tutora 02 em 27/10/2015,
às 13h 03min, Fórum 03.

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

Nesse exemplo, o significado para a temática mediada pela professora-tutora foi permeado pelas relações de pertencimento dos estudantes na escola em que atuam como gestores. A atribuição de significado nessa mediação buscou compreender os vínculos sociais e as perspectivas de vida dos sujeitos mediados, pois qual o sentido de aprender algo novo ou lançar-se à mudança se o sujeito não consegue identificar possibilidades futuras? O significado de um dado objeto da aprendizagem pode ser assimilado à medida que o mediado relaciona a sua aplicabilidade a aspectos da sua vida (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

A Mediação de Significado favorece o estabelecimento do vínculo entre estudante e objeto da aprendizagem, pois desperta o desejo desse estudante por aprender algo/conteúdo (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014). E os elementos “energizantes” para mediação pedagógica *on-line*, como *emoticons*, escolhas de palavras sensibilizadoras e a cor e o tipo de letra podem contribuir para despertar no estudante o desejo de aprender um conteúdo, uma vez que esse desejo mobiliza as estruturas afetivo-cognitivas para modificar-se.

4 – Mediação do Sentimento de Competência

A Mediação do Sentimento de Competência é um parâmetro situacional e depende das especificidades de cada sujeito para que o mediador avalie a necessidade de mediá-lo. Apesar disso, esse parâmetro esteve frequentemente na mediação pedagógica das professoras-tutoras, no que tange a oportunizar aos estudantes a se perceberem e se sentirem competentes por algo que realizaram e que teve resultados bem-sucedidos.

Segundo Feuerstein (1997), a Mediação do Sentimento de Competência auxilia no desenvolvimento da autonomia do mediado para que ele se sinta capaz de aprender e de buscar recursos internos e externos para fazer essa aprendizagem acontecer. O perfil de estudantes autônomos na EaD vem sendo constituído ao longo do tempo, à medida que essa modalidade educacional se constitui (CERNY; LAPA, 2013), pois a autonomia é uma característica que pode ser desenvolvida ao longo de várias experiências da vida, e o resultado dessa autonomia é a competência do sujeito para criar estratégias para lidar com seus próprios

problemas e alcançar objetivos desejados (PRETI, 2004). Considerando essa perspectiva, questionamos: será que o parâmetro Mediação do Sentimento de Competência foi mediado frequentemente com os estudantes do *NE* em razão de as professoras-tutoras identificarem pouca ou falta de autonomia neles? Desse modo, buscamos compreender como ocorreu a mediação desse parâmetro com os estudantes, para, assim, termos indícios do porquê de esse parâmetro ter sido frequentemente mediado. Assim, destacamos a seguir alguns momentos em que ocorreram a Mediação do Sentimento de Competência.

a) As professoras-tutoras expressaram para os estudantes, por meio de *feedback*, o detalhamento das estratégias usadas por eles para realizar uma determinada atividade e que havia resultado em uma ação/experiência bem-sucedida. No Quadro 13 – Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação do Sentimento de Competência, a Professora-tutora 02 ressalta a iniciativa dos Estudantes 20 e 21 de realizarem a atividade antecipada, e vai pontuando gradualmente para os estudantes, elementos contemplados na atividade, que foram pertinentes e coerentes, e aqueles que ainda precisavam contemplar. Acreditamos que os estudantes tiveram a possibilidade de compreender o que foi proposto e tiveram a oportunidade de ir além do que já tinham conquistado. A docente finaliza o *feedback* retomando mais características de competência dos estudantes como: “[...] O texto de vocês está muito bem escrito, o que demonstra a leitura atenta da proposta destacada!” (Professora-tutora 02).

Quadro 13: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação do Sentimento de Competência

Intervenção da Professora-tutora 02 na Etapa 02 da Atividade de Intervenção (Atividade de Produção Textual) dos Estudantes 20 e 21

Estudantes 20 e 21,

Parabéns pelo esforço e dedicação em enviar a atividade antecipada! Isso mostra a preocupação de vocês com o próprio aprendizado. A educação carece de pessoas assim como vocês!

Vocês trouxeram mais frutos de observação como pesquisadoras, isto é, **incluiram, nessa segunda etapa da Atividade de Intervenção, a relação dos documentos de prescrição com as TDIC em sua escola. Muito bem!**

Vejam que, nessa segunda etapa da atividade, tínhamos como foco a retomada dos documentos escritos da escola observada, que incluem, de alguma forma, a reflexão sobre

as TDIC e o uso das TDIC na comunidade escolar. Isso porque um gestor precisa estar ciente dos documentos que legitimam a ação coletiva na escola, não é mesmo? Retomo os pontos abaixo do roteiro de orientações para essa atividade. Esses itens eram os que precisavam conter nessa etapa:

Sobre as diretrizes e estratégias relacionadas ao acesso e uso das TDIC na escola:

1 - Identificar documentos que legitimam, sustentam, relatam, abordam, respaldam o uso das TDIC na escola (Ex.: Projeto Político Pedagógico, regulamento interno, comunicados oficiais, etc.): **Vocês trazem um panorama sobre o que contempla o PPP em relação às TDIC, isso é muito bom para o leitor do texto de vocês situar de onde estão falando.** [...] Vocês trazem o que o documento diz, mas, quais ações daquelas mencionadas no PPP já aconteceram no contexto de vocês? Já que vocês trouxeram um material riquíssimo, que tal realizarmos uma discussão sobre o que o PPP diz e as ações cotidianas? Qual a opinião de vocês sobre aquilo que o PPP contempla?

2 - Identificar as estratégias adotadas para a integração das TDIC na escola (rediscussão de documentos, formações ofertadas sobre essa temática, atividades realizadas com o uso das TDIC, etc.): **Esse item, vocês contemplam descrevendo uma formação específica que estão organizando no contexto escolar, muito interessante, inclusive!** Vale escrever também um parágrafo de impressões de vocês sobre essa formação, qual a avaliação de vocês sobre o que aconteceu naquele espaço coletivo de discussão das TDIC? Ou seja, vamos ampliar a discussão do currículo em ação, isto é, aquilo que acontece realmente no cotidiano da escola! **Vocês têm muito potencial para fazer uma reflexão crítica sobre esse acontecimento!** Já vivenciaram a ação, agora falta escrever uma análise crítica sobre ela. Vejam que estou explorando mais o que vocês trouxeram como forma de valorizar esse espaço de reflexão, bem como a ação situada por vocês na escola!

3 - A relação das diretrizes e estratégias identificadas em sua escola frente às características dos professores e alunos de hoje e especificidades dos recursos disponíveis na escola. Em outras palavras, os documentos e as estratégias dão subsídios para se pensar o uso das TDIC pelos sujeitos do contexto escolar e diante dos recursos estruturais que a escola possui? Esse item pode ser respondido porque vocês

trouxeram os documentos que existem na realidade que enfrentam (item 01 da atividade). [...] Tragam mais detalhes sobre os esforços da equipe pedagógica para a inclusão das TDIC nos documentos que parametrizam a educação na sua escola. A própria prática de vocês podem ser um exemplo, já que vocês estão se formando para realizar ações coletivas com a finalidade de gerir espaços educacionais com o uso das TDIC envolvendo a equipe docente e discente. **Vocês refletem criticamente e de forma coerente sobre isso nos dois últimos parágrafos da atividade.** Porém podem ampliar essa reflexão, pois estão bem ancoradas pela própria prática e formação teórica. Vamos lá?

O texto de vocês está muito bem escrito, o que demonstra a leitura atenta da proposta destacada! Na próxima versão atente para as considerações feitas e, sobretudo, para o que destaquei em vermelho, a fim de realizar a reescrita da atividade. Vocês têm até o dia 19/10/2015 para repostar o seu texto reescrito na Ferramenta Atividade de Produção de Texto do e-Proinfo. Desejo um bom trabalho e me coloco a disposição para quaisquer que forem as suas necessidades nesse processo.



Atenciosamente,
Professora-Tutora 02

Enviado por Professora-tutora 02 em 03/10/2015,
às 21h 53min, Atividade de Produção Textual 02.

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

b) As professoras-tutoras utilizavam, em suas mediações nos fóruns, o uso da primeira pessoa (eu/nós) quando as intervenções foram coletivas. Exemplo: “O objetivo desse espaço tem sido compreendido processualmente em nossa turma, fruto do trabalho e empenho de todas e todos nós!” (Professora-tutora 02). Quando as intervenções nos fóruns foram individuais, as professoras-tutoras chamavam os estudantes pelo nome. Exemplo: “Nessa discussão temos o Estudante 04 detalhando a relação com o celular em sua escola e tecendo suas considerações a partir do material didático do *NE* [...]” (Professora-tutora 01). Empregar os pronomes na primeira pessoa e referir-se ao estudante pelo nome dele, na mediação pedagógica, realça para o estudante que o processo de ensino-aprendizagem se dá numa relação dialógica.

c) As professoras-tutoras demonstraram segurança ao mediar pedagogicamente o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Feuerstein e Feuerstein (1994), acreditar ser competente para atuar como

docente e também para mediar um determinado conteúdo, e apresentar-se como um docente competente é condição para mediar no outro o sentimento de competência. Não podemos afirmar que as professoras-tutoras depreendiam desse sentimento, uma vez que é uma questão interna do sujeito, mas podemos inferir, por meio dos registros das suas mediações, que essas docentes fizeram colocações que instigaram os estudantes a irem além do conteúdo estudado, enfatizando as competências deles, e também se colocaram como sujeitos que aprendem e ensinam ao mesmo tempo. Desse modo, ponderamos que ter um espaço de formação continuada para docentes na EaD pode contribuir para que esses profissionais se sintam competentes em suas ações. Esse espaço de formação continuada deve favorecer a escuta aberta, o compartilhamento de informações, aspirações, *insights* e a ajuda mútua dos docentes na resolução de problemas, discussão de situações cotidianas, diálogo sobre a prática pedagógica com objetivo de organizá-la, fundamentá-la teórico e experencialmente, revisá-la e (re)construí-la.

Observamos que, na Mediação do Sentimento de Competência, as professoras-tutoras do *NE* selecionaram estímulos, considerando a capacidade dos estudantes, em especial, ressaltando as suas potencialidades, aquilo que já sabiam e/ou o que faziam melhor. Para tanto, esse trabalho de orientação individualizado pode possibilitar um contato mais intenso e pessoal entre mediado e mediador, uma vez que o mediador evidencia para o mediado suas próprias características de competência, auxiliando-o a analisar seus processos cognitivos e a entender as condições que o levou a obter resultados bem-sucedidos. Feuerstein (1997) destaca que as ações que incentivam o sentimento de competência no mediado possibilitam que ele vivencie sentimentos de autocontrole e de autoconfiança, além de levá-lo a perceber que o resultado do seu agir no processo de ensino-aprendizagem é bem-sucedido.

De acordo Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), os sujeitos que não têm desenvolvido o sentimento de competência normalmente são pouco motivados para ir além no desenvolvimento das suas potencialidades. Nesse sentido, consideramos importante para o processo de ensino-aprendizagem na EaD que o docente evidencie para os estudantes os avanços que tiveram no processo de ensino-aprendizagem, para que tomem consciência das suas ações bem-sucedidas durante esse processo e também das suas potencialidades para modificarem-se cognitivamente.

5 – Mediação da Regulação e Controle de Comportamento

O parâmetro Mediação da Regulação e Controle de Comportamento foi identificado, na mediação pedagógica das professoras-tutoras como uma ação gradual, ao longo do *NE*. As ações dessas docentes que apresentam consonância com a perspectiva de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) a respeito desse parâmetro referem-se a promoção de situações no processo de ensino-aprendizagem, a fim de encorajar os estudantes a usar suas funções cognitivas para planejar, tomar decisões e efetivar esse planejamento, considerando os dados e seus significados, e ajudar os estudantes a colocar em prática seu planejamento, levando em consideração como, onde, quando e de que forma executá-lo. A seguir, essas ações são exemplificadas.






a) As professoras-tutoras elaboraram e enviaram aos estudantes o seu Quadro de Acompanhamento³⁵, que teve, entre as suas finalidades, a função de instrumento orientador da conduta dos estudantes e lembrete implícito das regras do *NE*, como a realização das atividades dentro do período estipulado. A partir desse Quadro de Acompanhamento, os estudantes puderam perceber o caminho que estavam percorrendo, etapa por etapa, no processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, a ação pedagógica selecionada para explicitar o parâmetro Mediação da Regulação e Controle de Comportamento está relacionada ao Quadro de Acompanhamento do estudante, apresentado na análise do parâmetro Mediação da Busca de Objetivos, Colocação de Objetivos e Alcance de Objetivos. Vale destacar que, na mediação pedagógica das professoras-tutoras, esses dois parâmetros estão associados de maneira bem próxima.

O diálogo registrado no Quadro 14: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação da Regulação e Controle de Comportamento – reestabelecimento de acordos, é precedido da seguinte situação: o Estudante 05 recebe, via mensagem de texto, no correio eletrônico, o *feedback* dentro do Quadro de Acompanhamento, em que a Professora-tutora 01 aponta que ele “não realizou a *etapa 02 da Atividade de Intervenção*. Portanto, não tem nota nessa atividade”. Na mesma data, o Estudante 05 retorna à Professora-tutora 01 e juntos reestabelecem acordos.

³⁵ O Quadro de Acompanhamento do Estudante é ilustrado na análise do parâmetro Mediação da Busca de Objetivos, Colocação de Objetivos e Alcance de Objetivos.

Quadro 14: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação da Regulação e Controle de Comportamento – reestabelecimento de acordos

Diálogo entre Professora-tutora 01 e Estudante 05 que envolve a Mediação da Regulação e Controle de Comportamento	
	<p>Professora, não sei o que aconteceu que perdi o prazo para realizar a etapa 02 da atividade de intervenção. Não gostaria de ficar sem nota nessa atividade. [...]</p> <p>Enviada por Estudante 05 em 21/10/2015, às 14h 10min, Correio Eletrônico.</p>
	<p>Oi Estudante 05, Que bom, que entrou em contato, pois você não tem respondido minhas mensagens. Gostaria de retomar com você o objetivo que acordamos no NE que é de criarmos juntos um espaço de problematização, discussão e reflexão, respaldado sempre pelo diálogo [...], será que você está fazendo a sua parte para que o diálogo aconteça no NE? [...] O que você propõe em relação a atividade que você não realizou? [...]</p> <p>Enviada por Professora-tutora 01 em 21/10/15, às 14h 17min, Correio Eletrônico.</p>
	<p>[...] Tenho estado ausente mesmo professora, mas prometo que vou ficar mais atento e dialogar mais com você e com os colegas. Posso fazer a atividade fora do prazo? Ela poderia valer menos nota. [...]</p> <p>Enviada por Estudante 05 em 21/10/2015, às 14h 25min, Correio Eletrônico.</p>
	<p>[...] Eu aceito sua proposta, mas proponho também, que você se comprometa a não esquecer de enviar as suas atividades nos períodos estabelecidos, responda as minhas mensagens e participe mais dos fóruns. [...]</p> <p>Enviada por Professora-tutora 01 em 21/10/2015, às 14h 31min, Correio Eletrônico.</p>
	<p>Combinado! Pode confiar. Não vou te decepcionar. [...]</p> <p>Enviada por Estudante 05 em 21/10/2015, às 14h 41min, Correio Eletrônico.</p>



Que bom que aceitou nosso acordo! Envie-me o seu texto até o dia 24/10/2015. E lembre-se, você é autor do seu processo de ensino-aprendizagem. [...]

Enviada por Professora-tutora 01 em 21/10/2015,
às 14h 45min, Correio Eletrônico.

Certo! Vou enviar. Obrigado pela confiança. Forte abraço.
[...]



Enviada por Estudante 05 em 21/10/2015,
às 14h 52min, Correio Eletrônico.


Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

Diante do exemplo apresentado, percebemos que o envio do Quadro de Acompanhamento do Estudante com os *feedbacks* foi um estímulo para o Estudante 05 (re)pensar suas ações para alcançar seus objetivos e reafirmar acordos/regras. Esse estímulo levou o estudante a procurar pela Professora-tutora 01, e, no diálogo com a docente, o estudante é encorajado a assumir a autoria do seu processo de ensino-aprendizagem para se tornar cada vez mais ativo no alcance dos seus objetivos e na regulação e controle do seu comportamento.

No entanto, destacamos que o Quadro de Acompanhamento do Estudante é um instrumento que pode ter a finalidade que o docente desejar, porém é preciso que essa finalidade fique bem clara para os estudantes, e, para isso, precisa ser mediada de modo a fazer sentido e a possibilitar a tomada de consciência do porquê de esse instrumento estar sendo utilizado. Se o estudante não compreender a intencionalidade do docente ao usar um determinado instrumento, o estabelecimento da relação de reciprocidade fica comprometida.

b) As professoras-tutoras explicaram aos estudantes os pré-requisitos necessários para a realização das atividades do *NE*. Essa ação se deu com uma frequência semanal no *NE* e buscou reforçar os critérios de avaliação e as vigências das atividades. Verificamos que a diferença de uma mensagem para outra estava na forma com que foram redigidas, isto é, o intuito da mensagem permaneceu, porém foram adicionados outros elementos às mensagens, como mostra o Quadro 15: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação da Regulação e Controle de Comportamento – orientações para realização das atividades.

Quadro 15: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação da Regulação e Controle de Comportamento – orientações para realização das atividades

Intervenções da Professora-tutora 01 que envolvem a Mediação da Regulação e Controle de Comportamento	
	<p>Pessoal,</p> <p>Hoje (22/09/2015) inicia o Fórum 03 - Participação e Mediação de Conflitos (clique aqui para acessá-lo). A sua nota nessa atividade vai depender da adesão à proposta do fórum que se constitui em 03 (três) aspectos: (I) responder à questão temática de abertura, (II) sua interação com a turma e, (III) tecer reflexões sobre os questionamentos que vão surgindo a partir do diálogo.</p> <p>Lembro que a Etapla 02 da Atividade de Intervenção já está aberta e os orientarei quantas vezes tiverem interesse, desde que suas atividades sejam enviadas antes de 05/10/2015, a partir dessa data as atividades postadas receberão o <i>feedback</i> e a nota final, sem possibilidade da reescrita. Clique aqui para acessar a etapa 02 da atividade de intervenção!</p> <p>Conte comigo sempre!</p> <p>Forte abraço.</p> <p>Professora-tutora 01</p> <p>Enviada por Professora-tutora 01 em 22/09/2015, às 08h 26min, Correio Eletrônico.</p>
	<p>Olá, XX (nome dos estudantes),</p> <p>Como está? Penso que o seu trabalho na escola deve estar intenso nessa época do ano, não é mesmo? No entanto, “como educadores de outros e de nós mesmos”, é importante que nos dediquemos a nossa própria formação. Por isso, venho lembrar que <i>duas atividades estão abertas</i>: Etapla 02 da Atividade de Intervenção e Fórum 03.</p> <p>A etapa 02 da Atividade de Intervenção encerra 19/10/2015. Eu enviei para você as orientações para reescrita dessa atividade em 06/10/2015. Mas, mesmo assim, se ainda tiver dúvidas, escreva-me e esclareça suas dúvidas! <i>Cuide bem do seu processo de ensino-aprendizagem!</i></p> <p>O Fórum 03: Participação e Mediação de Conflitos encerra dia 23/10/2015 e ainda há muito o que ser refletido por lá, por exemplo, ler as contribuições dos colegas e dizer a partir delas, o que[...].</p>



Lembre-se que você é responsável pelo seu processo educativo e que você pode contar comigo, pois sou a sua mediadora nesse curto e intenso período do NE de Gestão.

Forte abraço.

Professora-tutora 01



Enviada por Professora-tutora 01 em 07/10/2015,
às 08h 52min, Correio Eletrônico.

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

Num mundo de rápidas transformações tecnológicas e sociais, que nos cobra respostas cada vez mais rápidas e assertivas nas tomadas de decisões, a Mediação da Regulação e Controle de Comportamento torna-se importante para que o sujeito tenha controle da sua própria conduta e reduza a impulsividade. No que tange à mediação desse parâmetro para o controle do comportamento impulsivo e espontaneísta do mediado, como o de responder a um questionamento temático do mediador sem ponderar as reflexões anteriores, as construções teóricas (material didático) e outros elementos importantes para a coerência da sua resposta (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN, 1994), o fórum temático de discussão pode favorecer a mediação da regulação e controle de comportamento. Isso porque uma ferramenta de comunicação assíncrona, em que os participantes têm a possibilidade de se inteirar das contribuições de seus pares e refletir sobre elas, buscar material de apoio (científico e/ou experiencial) para elaborar suas contribuições e postá-las no tempo e hora que considerar oportuno permite aos participantes atentarem para os objetivos propostos do fórum e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem, reduzindo a impulsividade.

No entanto, ressaltamos que a ferramenta fórum, por si só, não é suficiente para auxiliar o mediado a ter consciência do comportamento impulsivo, uma vez que é o mediador que vai intervir, mostrando ao mediado aspectos da sua impulsividade e elementos da sua participação no fórum que precisam ser melhor refletidos, ponderando que respostas impulsivas e sem reflexão podem não contemplar os objetivos propostos na atividade. No Quadro 16 – Mediação pedagógica no Fórum 02 que contempla o parâmetro Mediação da Regulação e Controle de Comportamento, é possível identificar a postagem de um estudante no *Fórum 02* e a intervenção da professora-tutora incentivando-o a refletir para elaborar uma resposta pertinente aos objetivos do fórum.

Quadro 16: Mediação pedagógica no Fórum 02 que contempla o parâmetro Mediação da Regulação e Controle de Comportamento

Diálogo entre Professora-tutora 01 e Estudante 06 no Fórum 02 e que envolve a Mediação da Regulação e Controle de Comportamento	
<p>Olá todos, deixo uma reflexão: “Não é a tecnologia que moderniza uma mente, é de uma mente moderna não recusar a tecnologia quando ela é necessária”. Mário Sérgio Cortella, no vídeo “Z geração do agora”.</p>	
<p>Enviada por Estudante 06 em 27/08/2015, às 16h 36min, Fórum 02.</p>	
<p>Estudante 06, A frase retirada do vídeo “Z geração do agora” que trouxestes para a discussão nesse fórum é bem significativa para a discussão. 🍌 Mas para que ela faça sentido, você precisa compartilhar conosco, as suas reflexões sobre essa frase. Ao refletir sobre a frase, lembre-se de considerar o nosso material didático e suas vivências na escola. Diga, ainda, quais analogias você pode fazer entre o vídeo "Z geração do agora" e os estudantes da sua escola?</p>	
<p>Enviada por Professora-tutora 01 em 28/08/2015, às 8h 05min, Fórum 02.</p>	

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

A mediação do docente é fundamental para conduzir o estudante a ter consciência do seu comportamento, para que suas ações não sejam rápidas demais, de modo que não consiga refletir sobre elas, nem demoradas demais, de forma que percam o sentido. Nessa perspectiva, a resposta do estudante no fórum temático de discussão não pode demorar muito, ou seja, se a postagem do estudante ocorrer no último dia de vigência do fórum ou nem mesmo ocorrer, pode prejudicar o seu processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista a construção do conhecimento coletiva e processual que ocorre no fórum. Para tanto, a intervenção do mediador busca auxiliar o mediado a perceber melhor quais são as demandas do seu meio e se estruturar para corresponder às expectativas sociais (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

A Mediação da Regulação e Controle de Comportamento deve possibilitar ao mediado o planejamento de suas ações, verificação e

avaliação dos resultados da ação, reposicionamento diante de uma situação ou intervenção de outros sujeitos, controle da sua própria conduta como redução da impulsividade ou de respostas demoradas demais (DA ROS, 2002) e desenvolvimento do sentimento de comprometimento. Logo, essas ações fortalecem e apoiam o processo de ensino-aprendizagem.

6 – Mediação do Comportamento de Compartilhar

O compartilhar envolve o outro com quem se partilha e envolve também algo a ser partilhado. Nessa perspectiva, identificamos que o parâmetro Mediação do Comportamento de Compartilhar foi bastante utilizado na mediação pedagógica das professoras-tutoras nos fóruns, o que diferiu nessas mediações foram os conteúdos partilhados e que envolveram dois eixos:

a) Os conteúdos da mediação que envolveram aspectos ligados à construção coletiva do conhecimento por meio do compartilhamento de concepções e seus significados, trocas de informações, conhecimentos e experiências entre professoras-tutoras e estudantes. As professoras-tutoras partilharam seus conhecimentos (científicos e experienciais) para auxiliar nas contribuições dos estudantes nos fóruns, como explicitado no Quadro 17 – Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação do Comportamento de Compartilhar.

Quadro 17: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação do Comportamento de Compartilhar

Intervenção da Professora-tutora 01 durante o Fórum 02 e que contempla o parâmetro Mediação do Comportamento de Compartilhar

Olá, pessoal,
Há muito para ser pensado e discutido a partir do que vocês trouxeram até o momento. Então, vamos lá, juntos(as) tecer reflexões e construir novos olhares, perspectivas, saberes... Vocês trazem um ponto crucial para a compreensão das diferentes gerações que convivem na escola: a mudança gradual para compreensão das diferenças entre as gerações (século XX) e a mudança repentina, com a intervenção do acesso à *internet* e outros recursos tecnológicos, nas gerações atuais (século XXI). Vejam que, mesmo que a diferença de tempo para a classificação de uma geração como os *Baby Boomers* (1940-1960) e a *Geração X* (1960-1980) tenha sido mais gradual em relação a *Geração Z* (2000-2010), ainda assim, há conflitos de expectativas, interesses e condutas entre as gerações das décadas de 1940

e 1960. São tempos históricos, realidades, motivações que se diferenciam muito. Como vocês puderam observar, temos um quadro comparativo em nosso material em que essas diferenças são explicitadas. Confiram!

Acompanhem comigo... 😊

A **Estudante 06** sublinha que *o mundo dos jovens, nascidos em meados de 1990, sempre teve internet, e-mail, celular, e, a toda hora, aparece uma novidade*. No vídeo, M. S. Cortela aponta uma característica ausente nos sujeitos da geração Z, que é a paciência. Isso porque, temos muitos recursos distrativos oriundos das tecnologias do nosso tempo. Então, deixo a questão reflexiva para discutirmos: **de que maneira podemos trabalhar a retomada da atenção de nossos educandos no que tange o processo de ensino-aprendizagem, já que há tanta coisa acontecendo em suas mentes?**

O **Estudante 07** acrescenta à discussão uma questão importante para a apropriação das TDIC na prática pedagógica e na gestão escolar, que é a resistência por parte dos profissionais (professores, gestores, etc.) da escola em utilizar as tecnologias. **Por que vocês acreditam que acontece essa resistência?**

A **Estudante 08** enfatiza a relevância da formação de professores, gestores para o uso das TDIC na escola. Essa é a proposta inclusive desse curso que todos estamos envolvidos, não é mesmo? **Por que vocês acreditam que nem todos(as) se envolvem na formação? Muitos de vocês apontam que nem todos os professores tem interesse em se formar para se apropriar das TDIC na prática pedagógica. Por que vocês acham que isso acontece? O que diz o material didático do NE a esse respeito?**

O **Estudante 10** toca numa questão delicada sobre a relação das novas gerações com as tecnologias: o consumismo. E coloca: *É um tempo paradoxal em que os necessitados estão sem renda e querem consumir, e os abastados estão sem necessidades e mesmo assim consomem*. Esse fenômeno tem feito parte da sociedade neoliberal, tendo em vista que o incentivo ao consumo está bastante presente nas propagandas (televisão, outdoors, rádio, internet, etc.). Vejam que esse tema traz questões urgentes de nossa sociedade, como questões ecológicas de cunho ambiental, acesso de diferentes classes aos recursos culturais, entre outras. **Será que esse seria um bom tema para trabalhar**

com as tecnologias na escola? Para embasar as reflexões sobre esse questionamento, compartilho com vocês uma notícia do portal do professor: Consumismo inspira projeto em escola mato-grossense (clique [aqui](#)). Vale a pena ler a referida notícia e trazer reflexões para essa discussão. Vamos lá pessoal... nos posicionar diante dos assuntos levantados nesse fórum, comentar as contribuições postadas para, assim, tornarmos esse espaço de compartilhamento mais democrático.



Conto com a participação de todos(as) nesse diálogo! 💡

Enviada por Professora-tutora 01 em 08/09/2015,
às 16h 05min, Fórum 02.

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

Na mediação pedagógica das professoras-tutoras, verificamos que essas docentes buscaram deixar claro para os estudantes que são aceitos na turma/grupo com sua individualidade e seu modo de pensar único. Isso ocorreu quando: as docentes chamaram cada estudante pelo nome; ressaltaram ou retomaram as contribuições de cada estudante no fórum, ressignificando-as; incentivaram os estudantes a lerem e a comentarem as contribuições dos colegas; e buscaram evidenciar para os estudantes que eles tinham interesses e objetivos em comum que os uniam naquele espaço e tempo, ou seja, que os uniam no *NE*. Nesse âmbito, a construção coletiva, fruto do trabalho e empenho de todos, torna-se muito importante para um caminhar compartilhado e mais democrático.

b) Os conteúdos da mediação que envolveram aspectos metacognitivos e se transformaram em aprendizagem para os estudantes e também para as professoras-tutoras ocorreram por meio da análise coletiva das contribuições dos estudantes que envolveram dificuldades e ganhos nesse processo, conforme mostra o Quadro 18 – Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação do Comportamento de Compartilhar – análise coletiva das contribuições no fórum.

Quadro 18: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação do Comportamento de Compartilhar – análise coletiva das contribuições no fórum

Intervenção final no Fórum 02 da Professora-tutora 02 e que contempla o parâmetro da Mediação do Comportamento de Compartilhar

Olá, pessoal,
Chegamos ao final de mais um *fórum de discussão*, **espaço privilegiado de reflexões e construção coletiva do conhecimento, espaço fundamental para conhecermos**


o olhar do outro sobre uma temática em comum, lugar de diálogo em que eu me construo na relação com o outro que também vivencia a atualidade das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na esfera escolar. Ao longo do fórum venho destacando nas contribuições de vocês alguns aspectos inquietantes que carecem de mais diálogo para que possamos refletir melhor sobre eles. Nesse sentido, é extremamente importante que vocês coloquem seus pontos de vistas, acompanhem a discussão e digam o que pensam sobre os questionamentos levantados. Se surgirem dúvidas, questionem! Esse é o momento!

Apesar da distância que nos separa e a diferença do horário no qual realizamos nossas atividades no ambiente virtual de ensino e aprendizagem – e-Proinfo, conseguimos dialogar, conseguimos colocar nossas ideias e conhecer a opinião do outro por meio das TDIC.

É importante para nós percebermos o **caminho feito, tecido, para chegarmos até essa etapa.** Por esse motivo escrevo esse *feedback final* e **espero que vocês leiam com atenção as considerações que trago sobre a nossa construção coletiva.** Vamos lá...

Nesse fórum estamos falando das tecnologias e as gerações, e nós estamos realizando um curso [...].

Muitos de vocês trouxeram a questão da formação continuada de professores como fundamental para concretizar a inserção das TDIC. **A formação vai sempre se constituir como uma demanda para a escola** porque o conhecimento é dinâmico, muda com o tempo e a história e é possível que os professores e seus formadores acompanhem essas mudanças. Mas o que dizer da formação inicial? Como tem se dado a relação dos professores recém-formados com as TDIC na escola?

Uma questão relevante para a gestão discutir... 

Muito foi falado da ausência de interação dos estudantes (da geração Z) com o professor... vocês já se atentaram que a interação deles com seus pares acontece de modo similar ao que fazemos aqui nesse curso? Ou seja, uma interação *on-line*, nas redes sociais, etc. Muitas vezes **não olhamos sensivelmente para esse modo de interagir das pessoas, e quando fazemos isso, não aproveitamos essa possibilidade de interação como nossa aliada no processo de ensino-aprendizagem.** Em muitas falas de vocês essa problemática apareceu!

Por outro lado, quando nos atentamos para essa questão de modo sensível, compreendemos que o processo de pensar coletivamente e construir estratégias para a concretização da inserção das TDIC na escola, com objetivos de ensino e aprendizagem definidos, é trabalhoso e parte da necessidade de desenvolver um planejamento conjunto. Planejar tempos e atividades escolares em reuniões específicas para tal ação é algo que já acontece nas escolas a cada ano. Um dos problemas enfrentados pela gestão pode ser sintetizado nas seguintes questões: **como organizar as demandas que existem no contexto de ensino e aprendizagem de acordo com o tempo disponível em um ano letivo? O que é importante privilegiar levando em consideração a conjuntura local e global? Com relação especificamente à temática desse fórum, como pensar a inserção da tecnologia buscando envolver as diferentes gerações que constroem a escola?**

Todas essas questões foram tocadas sutilmente nesse espaço e temos outras atividades previstas para continuarmos desenvolvendo tais reflexões. Estamos ampliando, a cada etapa, nosso conhecimento a respeito da delicada relação entre a tecnologia e a escola.

[...]

Enviada por Professora-tutora 02 em 22/09/2015,
às 13h 52min, Fórum 02.



Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

De modo geral, a mediação desse parâmetro propiciou a possibilidade de os estudantes perceberem que o conhecimento pode ser aprendido no coletivo e construído mutuamente com seus pares; puderam, sobretudo, visualizar e acompanhar o desenvolvimento do seu processo cognitivo e do outro. Para isso, os fóruns foram ferramentas/recursos do AVEA essenciais, pois, como espaços coletivos de diálogos, nos quais os registros dessa comunicação são feitos, na maioria das vezes, por meio da escrita, os participantes puderam ler e reler as postagens quantas vezes desejaram, no tempo conveniente para eles.

A mediação desse parâmetro nos fóruns pode auxiliar os estudantes a se perceberem enquanto grupo, ainda que estejam separados pela distância e realizem suas atividades em tempos e espaços diferentes uns dos outros. Isso porque as professoras-tutoras, em suas mediações, socializaram e incentivaram os estudantes a socializar suas próprias experiências, conhecimentos e percepções. Além disso, ressignificaram

para os estudantes os processos cognitivos socialmente produzidos por eles. Em outras palavras, as professoras-tutoras resgatam as “falas” de cada estudante, “amarrando-as”, ressignificando-as e integrando-as em postagens de intervenção ao longo dos fóruns para evidenciar o conhecimento construído no coletivo. Essa ação pedagógica também pode ser considerada um estímulo para incentivar o estudante a participar do fórum de modo crítico e reflexivo, contribuindo para a construção de conhecimento de forma mais democrática.

Nesse movimento de cooperação e compartilhamento incentivado pelas professoras-tutoras do *NE*, retomamos Feuerstein (1997) o qual destaca que, ao identificar os processos inerentes à conduta intelectual, e decorrentes do conteúdo estudado e refletido com o mediado, o mediador raciocina com o mediado e, junto com ele, aprende. Nesse sentido, o “compartilhar possibilita a gratificação de pesquisar, de pensar por relações, de elevar o nível e a extensão do conhecimento, de poder considerar pontos de vista diferentes do seu e de pensar a produção do próprio pensamento” (DA ROS, 2002, p. 38).

7 – Mediação da Individualização e Diferenciação Psicológica

O objetivo do mediador ao mediar a individualização e diferenciação psicológica é contribuir para a formação da identidade do sujeito como autor da sua própria história e como sujeito autônomo no meio em que vive. Logo, ser visto como único e especial, e sentir-se como tal, é em síntese o sentimento a ser despertado no mediado (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014). Nesse âmbito, vale enfatizar que a ligação mais evidente do parâmetro Mediação da Individualização e Diferenciação Psicológica na mediação pedagógica das professoras-tutoras foi com o parâmetro Mediação do Comportamento de Compartilhar, uma vez que essas docentes incentivaram os estudantes a se perceberem com características, necessidades, sentimentos e ideias próprias no espaço coletivo e que essas especificidades são aceitas por elas e pelo grupo.

Percebemos a presença desse parâmetro na mediação pedagógica das professoras-tutoras nos fóruns, nas atividades de produção textual e em algumas mensagens de texto enviadas por correio eletrônico. A mediação pedagógica das professoras-tutoras nos fóruns buscou evidenciar para cada estudante que, enquanto sujeito que compõe o grupo/turma do *NE*, as suas necessidades individuais para o desenvolvimento da aprendizagem são trabalhadas, conforme apresenta o Quadro 19 – Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação da

Individualização e Diferenciação Psicológica, em que a professora-tutora demonstra a percepção da individualidade de cada estudante na exposição dos seus saberes, no diálogo do fórum e medeia a temática estudada a partir das colocações dos estudantes.

Quadro 19: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação da Individualização e Diferenciação Psicológica

Mediação pedagógica da Professora-tutora 02 durante o Fórum 03 e que contempla o parâmetro Mediação da Individualização e Diferenciação Psicológica

Olá, pessoal:

Estou observando que vocês estão dialogando mais uns com os outros nesse fórum! O objetivo desse espaço tem sido compreendido processualmente em nossa turma, fruto do trabalho e empenho de todas e todos nós!

Nessa mediação, retomo algumas postagens, faço questionamentos e indico material complementar para continuarmos ampliando nossas visões...

Estudante 22 coloca que a decisão de proibir o celular em virtude de acontecimentos na escola está sendo revista pela direção e demais sujeitos. Vejam que as decisões não são determinantes, podemos sempre retomar e rever em virtude das mudanças e possibilidades que o espaço educativo abre para o fazer pedagógico.

Estudante 23 e Estudante 24 retomam o conflito das diferentes gerações convivendo num mesmo espaço e a relação da gestão para trabalhar com essas diferenças. Como incluir todos(as)? Valorizá-los em suas ações cotidianas é uma forma de se chegar até esses sujeitos ao invés de criticarmos o fazer do outro. A valorização do potencial que cada um carrega consigo e da possibilidade de se trabalhar conjuntamente com diferentes potenciais pode criar um ambiente de aproximação, **do aprender a conviver.**

A contribuição de **Estudante 25** sintetiza as questões dos conflitos com as tecnologias nas escolas: não se pode obrigar as pessoas a utilizarem esses recursos, mas deve-se abrir espaço para discussão democrática (inclusão das mais diversas opiniões dos que fazem o cotidiano da escola e pessoas de fora se a escola achar necessário) sobre o uso consciente e pedagógico dessas ferramentas. **No lugar de proibir os usos é preciso questioná-los sempre, isso vale para qualquer temática.**

Quais esforços vocês identificam para abrir os debates na escola ao invés de fechar com proibições e deixar de fora questões importantes que estão se debatendo hoje em diversos espaços sociais? Se a escola, em conjunto, faz acordos e decide sobre diferentes temáticas, as pessoas estarão cientes e poderão planejar juntas em virtude dessa decisão coletiva. Do contrário, vemos ações fragmentadas que não se conciliam... O que vocês pensam sobre isso?

Vejo que muitos trazem a lei que proíbe o uso do celular em sala de aula, inclusive nas atividades de intervenção que orientei. Questiono: E para além da lei? As leis são frutos de discussão e debate, que pretendem ser plurais e envolver todos aqueles que constroem os espaços sociais. Mesmo sabendo das relações de poder inerentes a esse processo, vemos cada dia mais, opiniões de distintos sujeitos, como a opinião das minorias (historicamente excluídas) se somando aos debates sociais. Indico o vídeo *Exclusão das Minorias* que aborda esse tema (clique [aqui](#) para acessá-lo). Muito do que tem se discutido nesse fórum encaminha para a compreensão do complexo fenômeno da universalização da escola básica (clique [aqui](#) para acessar o texto relacionado), isto é, a escola que temos hoje pode em sua estrutura parecer com as de antigamente, **mas é povoada de outras pessoas, outras famílias, outras crianças e jovens**, como debatemos no *Fórum 01* desse núcleo. A imagem abaixo, do artista de rua Eduardo Marinho (leia mais sobre esse artista clique [aqui](#)) retrata bem essa pluralidade de "gentes". Como trabalhar para um fazer que englobe esses diferentes anseios? Somos diversos e parte de nosso trabalho é incluir essa diversidade no nosso fazer pedagógico, um desafio para a escola atual.



Enviada por Professora-tutora 02 em 21/10/2015,
às 12h 52min, Fórum 03.

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

Nos fóruns, esse parâmetro se materializou nas mediações pedagógicas das professoras-tutoras, quando evidenciavam as “falas” dos estudantes. Essa ação busca valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes e demonstra que as contribuições de cada estudante são importantes para a construção do conhecimento individual e coletivo. Outra ação pedagógica das professoras-tutoras em que observamos a efetivação desse parâmetro foi quando personalizaram a mediação (fazendo intervenções nominais aos estudantes). Entendemos que essa

ação sinaliza para os estudantes que o docente sabe quem eles são e conhece a trajetória deles no processo de ensino-aprendizagem. Assim, os estudantes tendem a perceber o docente mais próximo deles, apesar da distância que os separa na EaD, logo, tendem a ficar mais recíprocos a intencionalidade do docente. Na Figura 05 – Expressões das professoras-tutoras ao mediar pedagogicamente os fóruns, destacamos expressões das professoras-tutoras que auxiliam os estudantes a se perceberem com características, necessidades, sentimentos e ideias próprias.

Figura 05: Expressões das professoras-tutoras ao mediar pedagogicamente os fóruns

Estou observando que vocês estão dialogando mais uns com os outros neste fórum!
Estudante XX resgata a fala do estudante XY para discorrer sobre...

Estudante XX diz que...

O estudante XX reflete...

Muito interessante a sua contribuição, estudante XX quando coloca...


Estudante XX abrindo a discussão mostrando a que veio...
É isso mesmo... vamos nos inquietar diante das situações que incomodam.
Vamos problematizar e dialogar sobre as situações que nos desafiam...

A nossa colega XX traz a discussão, a questão do...

Fonte: Elaborada pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

Nos fóruns, a mediação desse parâmetro contemplou o estímulo ao pensamento independente/único dos estudantes e o encorajamento dos estudantes para tecer reflexões com respostas originais. Assim, a mediação desse parâmetro no fórum temático pôde contribuir para que as participações dos estudantes fossem mais aprofundadas em saberes experienciais e científicos (conteúdo didático), evitando mensagens redundantes, apenas concordando com o que já havia sido exposto pelo grupo. Na *Atividade de Intervenção* que se deu em forma de produção textual, identificamos que a mediação desse parâmetro encorajou os estudantes a proporem ideias criativas e originais ao elaborarem a atividade. A mensagem de texto do Estudante 11, no correio eletrônico, para a Professora-tutora 01, possibilita visualizar indícios de como essa mediação foi percebida por esse estudante.

Quadro 20: Mensagem do Estudante 11 a Professora-tutora 01 – Mediação da Individualização e Diferenciação Psicológica

Mensagem que evidencia a percepção do Estudante 11 acerca da Mediação da Individualização e Diferenciação Psicológica	
<p>Professora!!! Segue a Etapa 03 da Atividade de Intervenção. Organizei todo o texto. Quero agradecer suas correções, pois quando releio o que escrevi percebo que você traz coerência e concisão as minhas ideias. Então, percebo que posso escrever mais e propor ideias “fora da caixa”. Muito obrigado! Grande abraço. Estudante 11</p>	
<p>Enviada por Estudante 11 em 25/10/2015, às 18h 31min, Correio Eletrônico.</p>	

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

Teles (2009) destaca que é importante reconhecer e valorizar os comentários dos estudantes na EaD para minimizar a sensação de que estão imersos em um ambiente vazio. Acrescentamos ainda que a mediação parâmetro Mediação da Individualização e Diferenciação Psicológica é uma forma de mostrar aos estudantes que são aceitos como sujeitos singulares e que são vistos como participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem, capazes de pensar e se colocar com autenticidade, e contribuir de forma crítica para um diálogo reflexivo com o docente e os colegas.

8 – Mediação da Busca de Objetivos, Colocação de Objetivos e Alcance de Objetivos

A Mediação da Busca de Objetivos, Colocação de Objetivos e Alcance de Objetivos auxilia o mediado a adiar a satisfação do prazer diante de conquistas parciais visando ao alcance de um objetivo maior. Ao internalizar essa mediação, o mediado entende que as ações e o empreendimento dos seus esforços relacionam-se a uma perspectiva maior; portanto, mediar esse parâmetro é propiciar ao mediado a ampliação de horizontes (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

A mediação desse parâmetro ocorreu de forma gradual durante o NE e pode ser percebida com maior intensidade nas mensagens de texto enviadas pelo correio eletrônico do AVEA. Destacamos uma ação pedagógica das professoras-tutoras que nos permite perceber como esse parâmetro foi mediado e que se refere à elaboração e envio ao estudante

do seu Quadro de Acompanhamento³⁶. Nesse Quadro de Acompanhamento, o estudante podia identificar as atividades, as ferramentas do AVEA em que as atividades estavam disponibilizadas, o período de vigência de cada atividade, a pontuação estabelecida e a pontuação obtida em cada atividade, e o *feedback* individual recebido em cada atividade, conforme explicitado no Quadro 21 – Mediação pedagógica que evidencia a Mediação da Busca de Objetivos, Colocação de Objetivos e Alcance de Objetivos. O Quadro de Acompanhamento dos Estudantes foi atualizado pelas professoras-tutoras ao final de cada atividade e enviado individualmente aos estudantes. Vale salientar que a mediação das professoras-tutoras nos fóruns e nas etapas da atividade de intervenção levaram em consideração as especificidades das colocações dos estudantes, e ao preencher o Quadro de Acompanhamento, as professoras-tutoras buscaram sintetizar os *feedbacks*/orientações feitos paulatinamente aos estudantes durante o período de vigência das atividades.

³⁶ O Quadro de Acompanhamento dos Estudantes foi desenvolvido pela equipe docente do NE com o intuito de apresentar aos estudantes o caminho a ser percorrido por eles no NE. Destacamos, ainda, que o AVEA – e-Proinfo não dispunha de recursos tecnológicos para confecção/customização desse Quadro no próprio ambiente virtual, sendo assim, este *Quadro* foi enviado aos estudantes em um arquivo PDF – *Portable Document Format* (que se refere ao formato de arquivo criado para que qualquer documento seja visualizado, independente de qual tenha sido o programa que o originou). O e-Proinfo, versão utilizada no *Curso de Especialização Educação na Cultura Digital*, possui a ferramenta Quadro de Notas, porém não havia a possibilidade de adicionar o *feedback* qualitativo dos estudantes.

Quadro 21: Mediação pedagógica que evidencia a Mediação da Busca de Objetivos, Colocação de Objetivos e Alcance de Objetivos

Mediação pedagógica que evidencia a Mediação da Busca de Objetivos, Colocação de Objetivos e Alcance de Objetivos		
Quadro de Acompanhamento do Estudante ³⁷ : (Nome do estudante)		
Atividades	Nota	Feedback
Fórum 01 – Conhecendo a equipe docente e discente e Questionário de Perfil – 03/08 a 24/08/2015 Valor Total = 10,00	10,00 (<u>5,00</u> questionário de perfil + <u>5,00</u> fórum)	<p>Prezada Estudante 09,</p> <p>Escrevo para lhe posicionar, ou seja, proferir o seu <i>feedback</i> da Atividade 01 do Núcleo Específico de Gestão. Essa primeira atividade avaliativa referiu-se ao questionário de perfil (5,00) e fórum 01 - Conhecendo a equipe docente e discente (5,00), e teve como pontuação total – 10,00.</p> <p>Você realizou ambas atividades e sua nota foi 5,00 referente ao questionário de perfil e 5,00 referente ao fórum, pois cumpriu os requisitos preestabelecidos para esta atividade, somando um total de 10,00 pontos.</p> <p>A sua participação no fórum é muito importante para a construção do percurso que intentamos desenvolver no núcleo específico de gestão, uma vez que, este núcleo tem o objetivo de criar um espaço de problematização, discussão e reflexão, respaldado sempre pelo diálogo, esboçando caminhos para a gestão escolar situada na cultura digital, tendo como foco principal a formação dos alunos realizada pela escola.</p> <p>Continue assim... participativa, atenciosa, dedicada e aberta para novos saberes. Você é muito importante na turma 01!</p> <p>Aproveito para lembrá-la as datas das próximas atividades: Etapa 01 da atividade de intervenção - dia 14/09/2015 (data final para postagem). Fórum 02 - dia 21/09/2015 encerra, pois como você está acompanhando,</p>

³⁷ Neste estudo, optamos por apresentar o Quadro de Acompanhamento dos Estudantes para que seja possível visualizar a estrutura desse instrumento. Entretanto, devido à extensão desse Quadro, apresentamos os dois primeiros *feedbacks* na íntegra e os demais *feedbacks* são apresentados parcialmente.

		<p>neste núcleo temos um cronograma a ser seguido para atingirmos os objetivos propostos.</p> <p>Conte comigo durante todo esse percurso.</p> <p>Qualquer dúvida, estou à disposição.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>Data de envio do <i>feedback</i> – 25/08/2015</p>
<p>Fórum 02 – Gerações X Tecnologias</p> <p>25/08 a 21/09/2015</p> <p>Valor Total = 10,00</p>	10,00	<p>Estudante 09,</p> <p>Como você vem acompanhando, o Fórum é um espaço processual de diálogo que se constrói cotidianamente, a cada nova contribuição. Esse espaço possui um início (abertura com a questão temática), desenvolvimento (contribuições reflexivas de cada integrante da turma à questão temática, dialogando com os colegas e comigo), fechamento (retomada feita por mim acerca das principais questões tematizadas ao longo do percurso). Desse modo, vale lembrar que a sua participação precisa se pautar na construção coletiva que ocorre durante todo o percurso do Fórum. As suas contribuições constantes nesse espaço são muito importantes para a turma 01 desse Núcleo Específico de Gestão!</p> <p>No fórum 02, você responde à questão discursiva, dialoga com a turma, responde os questionamentos que surgem durante a discussão, isso foi ótimo! Você acrescenta muito ao grupo, é atenciosa e suas contribuições são muito pertinentes.</p> <p>Sua nota nesse fórum foi <u>10,00</u>.</p> <p>Ao receber esse <i>feedback</i>, confirme o recebimento.</p> <p>Att.</p> <p>Professora-tutora 01</p> <p>Data de envio do <i>feedback</i> – 22/09/2015</p>
<p>Fórum 03 – Participação e mediação de conflitos</p> <p>22/09 a 19/10/2015</p> <p>Valor Total = 10,00</p>	10,00	<p>Estudante 09,</p> <p>A sua participação no Fórum 03 foi essencial para a construção do diálogo a respeito do tema abordado sobre a mediação de conflitos na rotina escolar, em que vemos a cultura da escola sendo constituída pelos agentes que ali vivenciam as práticas com as TDIC. Você</p>

		cumpriu todos os critérios referentes a essa atividade, portanto, sua nota foi 10,00 . [...] Data de envio do <i>feedback</i> – 20/10/2015
Fórum 04 – Tecnologia serviço de quem? 01/11 a 18/12/2015 Valor Total = 10,00	10,00	Estudante 09, Foram muito ricas as suas contribuições nesse fórum 04. O caminho é esse mesmo, compartilhar nossas práticas de trabalho. Com essa ação, é possível despertar no outro o desejo de compartilhar também suas práticas, e consequentemente a aprendizagem acontece. [...] Data de envio do <i>feedback</i> – 19/12/2015
Etapla 01 – Atividade de Intervenção 03/08 a 31/08/2015 <u>-Reescrita:</u> 01/09 a 14/09/2015 Valor Total = 10,00	10,00	Estudante 09, Parabéns pelo esforço e dedicação em enviar a atividade antecipada! Isso mostra a sua preocupação com seu próprio aprendizado. A educação carece de pessoas assim como você! Vamos as considerações sobre seu texto: 1 – Primeiro apontamento refere-se ao cabeçalho [...] Data de envio do <i>feedback</i> 01 – 30/08/2015 Data de envio do <i>feedback</i> 02 – 13/09/2015
Etapla 02 – Atividade de Intervenção 15/09 a 05/10/2015 <u>- Reescrita:</u> 06/10 a 19/10/2015 Valor Total = 10,00	10,00	Estudante 09, As suas considerações são coerentes com a proposta da atividade. Você escreve muito bem. Conseguiu reunir nesse texto muitos dados que mostram que as TDIC estão presentes na escola na qual trabalham. [...] Data de envio do <i>feedback</i> 01 – 05/10/2015 Data de envio do <i>feedback</i> 02 – 18/10/2015
Etapla 03 – Atividade de Intervenção 20/10 a 09/11/2015 <u>- Reescrita:</u> 10/11 a 23/11/2015 Valor Total = 10,00	10,00	Estudante 09, Percebo no seu texto muita dedicação, empenho e entusiasmo em narrar a história do lugar onde trabalha. Isso é lindo de ver! Ao ler o seu texto, consigo compreender um pouco do cotidiano da escola. O que quero dizer, é que você relata no texto detalhes do percurso das TDIC na escola. [...] Data de envio do <i>feedback</i> 01 – 10/11/2015 Data de envio do <i>feedback</i> 02 – 24/11/2015

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

O Quadro de Acompanhamento foi preenchido pelas professoras-tutoras à medida que o período de vigência das atividades encerrava e foi enviado ao estudante para reafirmar os objetivos estabelecidos no *NE*. Se o estudante não realizasse a atividade, as professoras-tutoras também registravam no Quadro de Acompanhamento e o encaminhavam do mesmo modo. Na análise do parâmetro Mediação da Regulação e Controle de Comportamento (que tem uma estreita relação com parâmetro Mediação da Busca de Objetivos, Colocação de Objetivos e Alcance de Objetivos), evidenciamos uma interação entre a Professora-tutora 01 e o Estudante 05, após esse estudante visualizar, no Quadro de Acompanhamento, que não tinha nota, por não ter realizado a atividade. O estudante reage ao estímulo mediacional e busca resolver a situação.

Com vistas ao envio do Quadro de Acompanhamento, identificamos que as professoras-tutoras enfatizaram gradualmente para os estudantes o caminho a ser percorrido por eles no *NE*, para que pudessem se planejar e elaborar estratégias para alcançar os objetivos em cada atividade, em face de alcançar os objetivos do processo de ensino-aprendizagem no *NE* e no *Curso*. Essa ação permitiu aos estudantes reposicionar seu comportamento ou suas ações diante da situação evidenciada no Quadro de Acompanhamento.


A mediação pedagógica das professoras-tutoras relacionada ao Quadro de Acompanhamento buscou incentivar os estudantes a planejar suas ações de forma realista para desenvolver as diferentes atividades propostas no *NE*, de modo a contemplar objetivos graduais até conseguir conquistar sua meta final no processo de ensino-aprendizagem do *NE*. Então, cabe a pergunta: como a mediação pedagógica das professoras-tutoras, que buscou orientar o estudante a se planejar para conseguir conquistar sua meta final no processo de ensino-aprendizagem do *NE*, pode propiciar a ampliação de horizontes para ele? Se considerarmos que as discussões e reflexões no *NE* esboçaram caminhos e possibilidades para os estudantes em seus trabalhos como gestores escolares, no que tange à compreensão e atuação deles no universo da cultura digital, orientar os estudantes a conquistar os objetivos do processo de ensino-aprendizagem no *NE* pode significar ampliação de possibilidades de trabalho. Para Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), os sujeitos que não desenvolvem o comportamento de busca, colocação e alcance de objetivos vivem à procura da gratificação imediata e momentânea, e não conseguem controlar sua impulsividade para atingir metas a longo prazo.

9 – Mediação da Busca por Desafio, Novidade e Complexidade

A Mediação da Busca por Desafio, Novidade e Complexidade instiga o mediado a “querer saber mais e a querer procurar relações entre novos conteúdos estudados” (DA ROS, 2002, p. 39). Quando o mediador tem consciência da curiosidade que o move, que o inquieta, que o insere na busca por novas descobertas, que o possibilita desvelar os segredos do saber, consegue propiciar ao mediado uma mediação dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, em que tanto o mediador e mediado se assumem epistemologicamente instigados a buscar por desafio e novidade (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

Nessa perspectiva, observamos que esse parâmetro esteve presente na mediação pedagógica das professoras-tutoras em diferentes momentos durante o *NE*, ou seja, esteve presente nas intervenções nos fóruns em que houve a proposição de novas reflexões a partir das colocações dos estudantes que encorajaram os estudantes a se desafiarem, buscando esclarecimentos ou informações mais aprofundadas sobre o tema proposto, e isso manteve os fóruns instigantes e vivos. No Quadro 22 – Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação da Busca por Desafio, Novidade e Complexidade, citamos exemplos de intervenções das professoras-tutoras pautadas nas reflexões dos estudantes para desafiá-los a ir além.

Quadro 22: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação da Busca por Desafio, Novidade e Complexidade

Intervenções da Professora-tutora 02 nos Fóruns 01 e 02	
	<p>[...]</p> <p>O Estudante 26 traz uma questão interessante para pensarmos acerca das TDIC: os alunos tiram fotocópia dos cadernos dos colegas para não precisar copiar o conteúdo ministrado pelo professor. Quero chamar atenção para as propostas metodológicas que utilizamos no processo de ensino-aprendizagem, qual a função da cópia (prática de copiar do quadro) na escola de hoje? Será que ainda faz sentido, tendo em vista, todas as tecnologias disponíveis para realizar a construção de informações, conteúdos, textos, pesquisas? Como podemos utilizar as tecnologias para otimizar o tempo de aula e usar esse tempo na construção da criticidade de nossos estudantes? Deixo essas questões para refletimos.</p> <p>[...]</p>

Enviada por Professora-tutora 02 em 18/08/2015,
às 17h 04min, Fórum 01.

[...]

Em várias contribuições nesse fórum foi mencionado que:
O acesso ao mundo digital possibilita entrarmos em contato com informações variadas, presentes em discussões realizadas na escola e, sobretudo, fora da escola. Enquanto mediador (professor) do processo de ensino-aprendizagem, como vocês enxergam e trabalham a diferença entre informação e conhecimento? Isso tem sido discutido coletivamente (gestão democrática) em sua escola? Vejam o PPP de suas escolas para incluir nessa discussão, o que traz o PPP das escolas de vocês sobre isso? Relevante, já sabemos que é, a questão de mediar as informações que os estudantes têm acesso por meio das mídias, pois tem aparecido com frequência em nossas discussões. Isso mostra o quão relevante essa questão tem se apresentado na prática de trabalho de vocês. Vamos seguir com nossos apontamentos, queridos(as) pós-graduandos(as), chamando nossos colegas ao diálogo. 🍷



[...]

Enviada por Professora-tutora 02 em 07/09/2015,
às 14h 45min, Fórum 02.

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

Observamos que os questionamentos lançados nas intervenções das professoras-tutoras do *NE* podem levar os estudantes a aprender a lidar com mudanças, sabendo manter-se em situações que impliquem desequilíbrio, isso porque esses questionamentos indagam suas crenças, seus modos de pensar e seus entendimentos a respeito de uma determinada situação ou objeto, possibilitando “[...] nova comunicação, novo contato com a linguagem do sentir e do pensar” (DA ROS, 2002, p. 39).


Outra ação pedagógica das professoras-tutoras e que envolve o parâmetro Mediação da Busca por Desafio, Novidade e Complexidade foi planejar e estruturar em conjunto com os outros componentes da equipe docente, uma atividade que envolve desafio, novidade e complexidade para ser proposta aos estudantes. Isto é, os estudantes tiveram a incumbência de sugerir uma temática que consideravam importante para

ser refletida no *NE* e constituir um fórum temático de discussão, em que todos da turma/grupo teceriam um diálogo coletivo acerca da temática proposta. Nesse sentido, cabe os questionamentos: como os estudantes podem se sentir desafiados diante dessa tarefa? Qual a complexidade da tarefa?

Para realizar a referida tarefa, os estudantes precisavam conhecer o conteúdo do *NE*, para propor uma temática relacionada a esse *NE* que não tivesse sido contemplada no material didático e que fosse importante ser trabalhada/estudada por eles, por fazer sentido em seus contextos de trabalho. Sendo assim, a primeira etapa do desafio dos estudantes foi sugerir uma temática relacionada ao *NE* para ser trabalhada no AVEA e, na segunda etapa, deveriam tecer reflexões acerca da temática sugerida, pautadas em conhecimentos experienciais e/ou científicos, caracterizando um desafio provido de conteúdo.

No contexto da EaD, em que o “ato de ensinar” do docente possui três grandes grupos, como coloca Belloni (2006, p. 84), sendo um grupo “responsável pela concepção e realização do curso e materiais”, outro grupo responsável por “assegurar o planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica (matrícula e avaliação)” e, por fim, o terceiro grupo responsável “pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, orientação e avaliação)”, como criar espaços de participação dos estudantes no planejamento e oferta de uma formação? Isto é, se pensarmos em uma perspectiva como a de Feuerstein (2002), em que o processo de ensino-aprendizagem é um processo dialógico, um intercâmbio constante em que o mediador e mediado ensinam e aprendem conjuntamente, as ações pedagógicas que originaram o *Fórum 04* podem ser consideradas uma forma de integrar o estudante no planejamento da sua formação, pois foi proporcionada a ele a possibilidade de sugerir uma temática de seu interesse, para ser refletida individual e coletivamente, mediada por um mediador mais experiente. Essa ação pedagógica das docentes pode promover no estudante o sentimento de autoria no processo de ensino-aprendizagem. No Quadro 23 – Mensagem de abertura do *Fórum 04*, é possível visualizar a materialização da primeira e da segunda parte da tarefa dos estudantes.

Quadro 23: Mensagem de abertura do Fórum 04

Mensagem de abertura do Fórum 04	
	<p>Caros(as) Pós-Graduandos(as),</p> <p>Nesse núcleo específico construímos um processo de compartilhamento do cotidiano na escola e as TDIC. Esse caminho foi trabalhoso e compõe hoje parte de nossa história. Trabalhamos com distintas realidades como escolas rurais, EJA, educação infantil, entre outras. Percebemos a diversidade que habita o contexto escolar e que o trabalho coletivo é uma possibilidade para contemplar essa diversidade.</p> <p>No Fórum 01 do nosso núcleo, reservamos um espaço para que dissessem suas expectativas de aprendizagem com relação às TDIC, que foi o <i>Questionário de Perfil</i> respondido por vocês. Lembram? A partir das respostas de vocês, constatamos que a necessidade real de aprendizagem que mais apareceu foi a prática pedagógica aliada às TDIC, isto é, ações que contemplam as TDIC no contexto escolar, práticas que consigam envolver os sujeitos educandos, docentes, equipe de gestão, funcionários da escola, enfim, ações que contemplem os sujeitos que fazem a escola. É com ações pedagógicas reais que possibilitam modificar, de alguma forma, a realidade das salas de aulas e da escola como um todo, que pretendemos compor esse fórum.</p> <p>Assim, a questão temática desse espaço é o compartilhamento de uma ação pedagógica/gestão (sua ou de seus colegas, da gestão ou de outros espaços da escola) em que as TDIC modificaram a realidade da escola.</p> <p>Para começar, nós, da Equipe Docente, também iremos compartilhar nossas ações, pois também trabalhamos com educação a algum tempo e gostaríamos de conversar com vocês sobre ações possíveis.</p> <p>Para sensibilizar o compartilhamento de suas práticas, socializamos a reportagem "Tecnologia a serviço de quem" exibida no programa <i>Salto para o Futuro</i> (clique aqui) que tematiza práticas reais e promissoras com o uso das TDIC.</p> <p>Enviada por Professora-tutora 01 em 07/11/2015, às 10h 45min, Fórum 04.</p> <p>Olá, Colegas e Professora!!!</p>

Trabalho na gestão da escola [...], no município de [...]. E é com muito amor e carinho que compartilho algumas de nossas experiências... Nossa escola hoje respira tecnologia, muitos são os trabalhos que envolvem o uso das TDIC. As atividades desenvolvidas “em forma de projetos” no âmbito escolar abrangem todas as disciplinas e níveis de ensino, são elas: Projeto de Leitura, Noite da Poesia, Jogos Inter Salas, Semana do meio Ambiente, Noite da Cidadania, Mostra das Nações, Feira de Ciências e Tecnologia, *Halloween*, Curta Metragens, Festival de Dança e 1ª Sapatilha. Todas as atividades desses projetos são realizadas com o uso das tecnologias. Compartilho com vocês o *link* do *blog* da nossa Escola [...], no qual pode ser visualizado com mais detalhes essas atividades e também o trabalho realizado pela professora [...], nas disciplinas de Sociologia e Filosofia: o curta-metragem. São vídeos produzidos pelos nossos alunos do Ensino Médio que nesse ano de 2015 criaram pequenos vídeos (curta-metragem) sobre lendas urbanas. Na disciplina do PLAC 2, desse Curso, nossa equipe de pós-graduandos (educadores da Escola Municipal [...]) criou um fórum de discussão com os alunos do Ensino Médio. Esse trabalho também está no *prezi* com o endereço abaixo: [...]



Enviada por Estudante 15, em 18/11/2015,
às 01h 09min, Fórum 04.

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

Essa mediação, que envolveu a busca por desafio, novidade e complexidade, é uma forma de levar o estudante a se sentir integrante e integrado ao processo de ensino-aprendizagem e, ainda, é um modo de oportunizar a autoria do estudante no processo de ensino-aprendizagem e de estimulá-lo a se sentir responsável e comprometido pelo processo de ensino-aprendizagem que está ajudando a construir.

Cabe ressaltar que a temática do *Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital* e, consequentemente, a temática do *NE – Gestão para a Integração das TDIC no Currículo* – são contemporâneas, carecem ser estudadas, refletidas, discutidas e compreendidas, uma vez que essas temáticas já trazem em seu bojo o desafio, a novidade e a complexidade. Nesse sentido, essas temáticas podem ter contribuído para as professoras-tutoras mediarem a busca por desafio, novidade e complexidade, pois os estudantes, que são gestores de escolas públicas,

vivenciam no cotidiano escolar situações desafiadoras no que tange a essas temáticas, e as professoras-tutoras puderam auxiliá-los a desenvolver aprendizagens para se adaptarem às mudanças e às complexidades ocasionadas pelas tecnologias no mundo contemporâneo.

Destacamos, a partir da compreensão de Feuerstein (1997), que o ser humano tende a não aceitar o novo em detrimento da necessidade de conforto, segurança e sobrevivência, evitando mudanças nos vários âmbitos de sua vida, como mudança de comportamento, por exemplo, porém o ser humano também possui necessidade de se transformar e, para isso, é preciso que ele se relacione com algo novo. Nessa perspectiva, o mediador pode ajudar o mediado a desenvolver suas habilidades para se adaptar às mudanças e às complexidades do mundo contemporâneo (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

10 – Mediação da Consciência de Ser uma Entidade Modificável

O parâmetro Mediação da Consciência de Ser uma Entidade Modificável reafirma a ideia de Feuerstein (1997) no que tange à capacidade de transformação do sujeito pela aprendizagem, pois não há limites para o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores, uma vez que se perpetuam e estão sempre em eterna evolução. Nesse sentido, o mediador precisa acreditar na modificabilidade dos sujeitos, isso porque o potencial de modificabilidade cognitiva estrutural do ser humano não tem limites, enfatiza Feuerstein (1997). Assim, a base desse parâmetro está em o mediador tomar consciência e mediar a tomada de consciência do mediado de que é capaz de modificabilidade cognitiva estrutural.

Esse parâmetro esteve na mediação pedagógica das professoras-tutoras do NE e pôde ser percebido quando essas docentes evidenciaram para os estudantes o seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Nos fóruns, as professoras-tutoras postavam uma mensagem de intervenção, no último dia do período de vigência, pontuando os caminhos que o grupo construiu para alcançar a aprendizagem, e chamavam a atenção dos estudantes dizendo: “[...] É importante para nós percebermos o caminho feito, tecido, para chegarmos até essa etapa. Por esse motivo escrevo esse *feedback* final e espero que vocês leiam com atenção as considerações que trago sobre a nossa construção coletiva” (Professora-tutora 01 e 02).

O modo como a mediação pedagógica das professoras-tutoras foi estruturado no NE possibilitou aos estudantes que percebessem o envio do Quadro de Acompanhamento do Estudante, após o período de vigência de cada atividade, como um instrumento para auxiliá-los a tomarem conhecimento dos seus potenciais de aprendizagem, de suas dificuldades,

de seus avanços no processo de aprendizagem e onde poderiam melhorar em cada etapa/atividade. Isso porque os *feedbacks* individuais e processuais postados durante os fóruns buscaram provocar, incentivar, desafiar, ressignificar reflexões, posicionamentos e conhecimentos.

Posto isso, observamos que cada estudante recebeu seu *feedback* final no *NE* e, a partir dele, os estudantes puderam identificar suas ações no processo de ensino-aprendizagem, comparar essas ações nos diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem desse *NE* para se conscientizarem de que são capazes de produzir e processar informações e modificar-se cognitivamente. Destacamos, portanto, o *feedback* final da Professora-tutora 01 ao estudante 09, para exemplificar essa mediação pedagógica. O Quadro 24 – Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação da Consciência de Ser uma Entidade Modificável, mostra que, na última semana que antecedeu a data final do período de vigência do *NE*, a Professora-tutora 01 enviou ao Estudante 09 seu Quadro de Acompanhamento com uma intervenção, evidenciando suas modificabilidades, bem como a resposta do estudante que se percebeu modificado pelo que aprendeu.

Quadro 24: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação da Consciência de Ser uma Entidade Modificável

Diálogo entre professora-tutora e estudante que contempla o parâmetro Mediação da Consciência de Ser uma Entidade Modificável
<p>Estudante 09,</p> <p>Estamos chegando a uma etapa crucial em nosso núcleo, etapa em que olhamos para trás e retomamos a trajetória realizada nesses últimos 4 meses intensos. Ao olhar para o vivido, conseguimos realizar diferentes reflexões e avançar em nosso processo de ensino-aprendizagem. Gostaria que refletisse comigo o quanto as suas participações nos fóruns se tornaram maiores e melhores ao longo desse tempo, não é mesmo? Sobre a sua atividade de produção textual (Atividade de Intervenção), na primeira etapa as suas ideias não estavam claras, o seu texto não representava tudo o que queria dizer, quando chegou na etapa 02, a sua escrita foi se aprimorando e na etapa 03, já conseguiu se expressar melhor por meio da escrita, deixando o seu texto enriquecido de detalhes, conseguindo relacionar a temática do Curso e do NE com as situações práticas do seu trabalho. Apesar dos eventuais problemas e dificuldades que surgiram na sua vida durante esse tempo, você se dedicou para fazer o melhor, trazendo e compartilhando ideias</p>

criativas que auxiliaram seus colegas nas suas práticas de trabalho.

Aproveito essa comunicação, para compartilhar com você que, durante esse tempo que estivemos juntas na relação dialógica do processo de ensino-aprendizagem, eu também pude ressignificar saberes e aprender coisas novas. Agradeço pela sua receptividade para participar do processo de ensino-aprendizagem. Foi muito prazeroso para mim esse nosso encontro. 😊

Segue em **anexo o seu quadro de acompanhamento** com todos os seus *feedbacks* e notas no *NE*.

Forte abraço.

Professora-tutora 01



Enviada por Professora-tutora 01, em 13/12/2015,
às 16h 21min, Correio Eletrônico.

Eu que agradeço professora, pois suas orientações sempre foram precisas para o desenvolvimento das atividades e para que eu pudesse ampliar meu olhar sobre o conteúdo aqui proposto. Você me motivou a continuar a aprender, pois diante de tantos contratempos que tive no trabalho e na minha família pensei em desistir. A sua motivação durante essa fase do curso serviu de incentivo para eu buscar cada vez mais o conhecimento desejado. Sendo assim, consegui vislumbrar novos horizontes e ampliar minha prática diária como gestora, tornando-me mais segura e aberta para troca de experiências. Forte abraço.

Estudante 09



Enviada por Estudante 09, em 14/12/2015,
às 10h 12min, Correio Eletrônico.

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

No contexto escolar, “o empreendimento da modificabilidade de si e das relações de aprendizagem é condição essencial para o mediado crescer e se transformar” (DA ROS, 2002, p. 39), e, quando o docente acredita que seus estudantes podem aumentar sua modificabilidade, busca por sinais de mudança/melhoria ao avaliar o mediado e, assim, tende a realizar uma avaliação otimista, que gera nos estudantes a perspectiva de funcionamento cognitivo melhor para o futuro (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014).

11 – Mediação da Alternativa Otimista

Na Mediação da Alternativa Otimista, o mediador auxilia o mediado a perceber as saídas positivas para a resolução dos problemas e vencer obstáculo, escolhendo ver possibilidades de ações, e não dificuldades, pois a alternativa pessimista imobiliza o ser humano (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014). O parâmetro Mediação da Alternativa Otimista possui especificidades que desafiam a atuação do docente no AVEA, isso porque esse docente precisa ficar atento à maneira como o estudante reage a uma situação, pois o sentimento que prevalecer (sucesso ou fracasso) poderá guiar seus comportamentos e postura, revelando se é otimista ou não (FEUERSTEIN, 1997). Mediar esse parâmetro no AVEA é uma tarefa complexa, em que o desafio é saber se a reação do estudante frente a uma intervenção do docente está sendo compreendida de modo a mobilizar otimismo ou pessimismo.

No *NE*, as professoras-tutoras fizeram muitas intervenções ao longo dos fóruns e das atividades de produção textual, questionaram os estudantes para que pudessem expressar melhor seus pensamentos por meio da escrita, criando espaços para eles ressignificarem concepções, desconstruírem posicionamentos, etc. Assim, indagamos: qual o sentimento que essas intervenções despertaram nos estudantes? Otimismo ou pessimismo? Como essas docentes puderam perceber esses sentimentos pelo AVEA para decidir se a mediação da alternativa otimista seria necessária? Tendo em vista que esse parâmetro é situacional e depende das especificidades de cada sujeito para que o mediador avalie a necessidade de mediá-lo.

Como na EaD a comunicação escrita é comumente utilizada no AVEA e não vem acompanhada de gestos e tom de voz como na comunicação oral, o docente precisa atentar para outros comportamentos do estudante que podem ser reverberados do sentimento pessimista frente aos desafios apresentados na disciplina ou atividade e que podem caracterizar em ações como: o não acesso ao AVEA, não responder o docente, ignorar ou ser hostil às mediações do docente. Nesse sentido, o que pode ser feito pelo docente se o estudante não acessa o AVEA ou ignora as suas mediações?

As professoras-tutoras do *NE* vivenciaram essa situação com alguns estudantes, e para tentar resolvê-la, lançaram mão de entrar em contato com esses estudantes por telefone, para saber o que se passava com eles. Após a conversa por telefone, escreveram uma mensagem de texto, via correio eletrônico, retomando o que conversaram por telefone e solicitando confirmação do que estava sendo dito na mensagem de texto.

Assim, buscaram sanar eventuais dúvidas e reafirmar acordos didáticos. No Quadro 25 – Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação da Alternativa Otimista, a Professora-tutora 01 expressa, em uma mensagem de texto enviada por correio eletrônico, que entrou em contato com o estudante via telefone, retoma a conversa que tiveram, ressalta o que precisava ser feito pelo estudante no AVEA e o encoraja a participar das atividades, evidenciando pontos positivos.

Quadro 25: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação da Alternativa Otimista

Intervenção pedagógica que contempla a Mediação da Alternativa Otimista

Caro Estudante 12,

Escrevo para retomar nossa conversa por telefone hoje (19/08/2015) às 9h 25min. Entrei em contato como você, por telefone, para saber porque não tem acessado o AVEA. Você expressou que estava sem tempo devido ao seu trabalho na escola. Entretanto, comprometeu-se a acessar o AVEA e participar ativamente no seu processo de ensino-aprendizagem, pois como educador de outros e de si mesmo avaliou ser importante dedicar um tempo para sua formação, não é mesmo? Há muitas reflexões sendo tecidas no *Fórum 01*, porém **falta as suas contribuições, só assim, com as contribuições de todos, o fórum se tornará um espaço democrático do saber.**

Aproveito essa comunicação para lembrá-lo dos períodos das atividades que estão abertas nesse *NE*: o Fórum 01 iniciou em 03/07/2015 e encerra em 24/08/2015, você fez uma postagem relatando as tecnologias na escola que estudou e na escola que trabalha atualmente. Você identifica alguma semelhança e/ou divergência nos relatos dos seus colegas e o seu? Dialogue com a turma: As mudanças que temos acompanhado nos **tempos e espaços** da escola em relação a integração das TDIC, podem possibilitar novos olhares e rotinas para os sujeitos inseridos nesse contexto? Te espero no Fórum 01 refletindo sobre esses apontamentos.

A Etapa 01 da Atividade de Intervenção iniciou em 03/07/2015 e encerra em 31/08/2015, você tem alguma dúvida nessa etapa?

Você é muito importante na Turma 01 desse *NE* de Gestão!

Peço que me confirme o recebimento dessa mensagem.

Abraço

Professora-tutora 01



Enviada por Professora-tutora 01, em 19/08/2015,
às 19h 02min, Correio Eletrônico.

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

Identificamos, em mensagens de texto das professoras-tutoras, na ferramenta correio eletrônico, que, quando um estudante não participava das atividades e/ou demorava para responder às suas indagações/intervenções nos fóruns, essas docentes escreviam ao estudante para obter informações sobre o que estava acontecendo com ele, ou seja, se estava com alguma dificuldade, e se colocavam à disposição para auxiliá-lo nas atividades. Essa ação pode contribuir para o estudante perceber que as intervenções pedagógicas das professoras-tutoras feitas no AVEA buscam promover a construção do processo de ensino-aprendizagem com a parceria dele e, ainda, podem incentivar o estudante a expressar insatisfações, problemas e/ou dificuldades que, eventualmente, está tendo naquele momento, como demonstrado no Quadro 26 – Diálogo entre professora-tutora e estudante que contempla a Mediação da Alternativa Otimista.

Quadro 26: Diálogo entre professora-tutora e estudante que contempla a Mediação da Alternativa Otimista

Diálogo entre professora-tutora e estudante que contempla a Mediação da Alternativa Otimista



Olá, Estudante 07,
Está tudo bem com você? Levantei alguns questionamentos reflexivos no Fórum 02 a partir das suas colocações e você ainda não teceu reflexões sobre eles? Você está com alguma dúvida? Reafirmo que vou te acompanhar durante todo o processo de ensino-aprendizagem nesse NE como sua mediadora, sendo assim, conte comigo no que precisar.
Aguardo seu retorno. Forte abraço. [...]

Enviada por Professora-tutora 01, em 14/09/2015,
às 07h 45min, Correio Eletrônico.

Oi professora, vou participar do fórum. Não refleti sobre seu questionamento ainda porque aqui na escola está muito corrido.
Abraço. [...]



Enviada por Estudante 07, em 15/09/2015,
às 09h 40min, Correio Eletrônico.



Que bom receber seu retorno Estudante 07! Lembre-se, você é autor do seu processo de ensino-aprendizagem e as suas contribuições nos fóruns enriquecem esse espaço. Te espero no Fórum 02 e conte comigo sempre! Forte abraço.
[...]








Enviada por Professora-tutora 01, em 15/09/2015,
às 09h 56min, Correio Eletrônico.

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014) destacam que, quando o sujeito opta pela alternativa otimista, consegue perceber novos caminhos e estratégias para alcançar objetivos e vencer desafios. No *NE*, os estudantes buscaram responder aos questionamentos reflexivos colocados pelas professoras-tutoras nos fóruns e nas atividades de produção textual, e atenderam os chamados dessas docentes para realizar as atividades. Percebemos no *Fórum 01* movimentações individuais mais tímidas por parte dos estudantes e, nos fóruns seguintes (*Fóruns 02, 03 e 04*), os estudantes foram adquirindo segurança diante do grupo e dialogaram mais com os colegas. Observamos isso também nas atividades de produção textual/etapas da *Atividade Intervenção*, pois na primeira etapa dessa atividade, os textos não contemplavam os critérios de avaliação previamente estipulados e, nas etapas seguintes, os textos demonstravam indícios de estarem pautados nos critérios de avaliação e em intervenções anteriores das professoras tutoras, conforme evidenciado no trecho de *feedback* da Professora-tutora 01 na *etapa 02 da Atividade de Intervenção* (produção textual): “Estudantes 13 e 14, [...] Reparei no texto de vocês que seguiram as orientações dadas na primeira etapa da Atividade de Intervenção e construíram uma introdução para o texto que direciona o leitor a visualizar o que será refletido no decorrer do texto [...]”.

Esse movimento de os estudantes se sentirem seguros frente ao grupo e frente às tarefas, pode demonstrar assimilação da Mediação da Alternativa Otimista. No Quadro 27 – Contribuições de um estudante no fórum, evidenciamos as participações do Estudante 27 no *Fórum 02*, a fim de explicitar sua segurança ao dialogar com os colegas e a professora-tutora, cooperando para que o espaço se tornasse mais democrático e compartilhando seus saberes.

Quadro 27: Contribuições de um estudante no fórum

Contribuições do Estudante 27 no Fórum 02: Tecnologias X Gerações	
Refletir sobre as Diferentes Gerações e a Tecnologia é [...] Como já citado pelos colegas no nesse fórum, as diferentes gerações [...]	
Enviada por Estudante 27 em 03/09/2015, às 22h 12min, Fórum 02, Turma 02.	
Professora-tutora 02 , o tema "Ginástica da Atenção" é um assunto muito importante, pois percebe-se na escola que [...]	
Enviada por Estudante 27 em 03/09/2015, às 22h 20min, Fórum 02, Turma 02.	
Colega A , foi muito bem colocado por você a relação da importância da gestão democrática e participativa [...]	
Enviada por Estudante 27 em 03/09/2015, às 22h 30min, Fórum 02, Turma 02.	
Colega B , não podemos mudar as experiências de vida de cada uma das gerações que acabamos de estudar, mas podemos [...]	
Enviada por Estudante 27 em 16/09/2015, às 20h 18min, Fórum 02, Turma 02.	
Colega C , concordo quando fala que os docentes vêm de uma geração diferente a dos discentes [...]	
Enviada por Estudante 27 em 16/09/2015, às 20h 18min, Fórum 02, Turma 02.	
Professora-tutora 02 , percebe-se por meio da charge que realmente as pessoas [...]	
Enviada por Estudante 27 em 19/09/2015, às 12h 21min, Fórum 02, Turma 02.	
Lendo as postagens desse fórum lembrei-me de Paulo Freire que cita [...] e de Piaget que afirma [...]	
Enviada por Estudante 27 em 20/09/2015, às 21h 33min, Fórum 02, Turma 02.	

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

Feuerstein (1997) é enfático ao pontuar que, quando um sujeito opta por um caminho pessimista, ele não se esforça, não trabalha, não

inicia o caminho da conquista dos objetivos, sua inércia o paralisa. Por isso a mediação desse parâmetro é relevante no contexto da EaD, pois é importante desenvolver ações pedagógicas que mobilizem o estudante a sair da inércia que o paralisa para auxiliá-lo a assumir um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, conforme identificamos nas interações no AVEA do NE.

12 – Mediação do Sentimento de Pertença

Na EaD os estudantes estão, na maioria das vezes, em lugares diferentes da instituição ofertante de um curso, ou seja, os estudantes participam das atividades sem utilizar o espaço físico da instituição, utilizando apenas o seu espaço *on-line*. Ao estarem longe fisicamente da instituição e não vivenciarem a rotina diária de seu espaço físico, os estudantes podem ter dificuldades para internalizarem que pertencem a um determinado grupo institucional. Logo, a Mediação do Sentimento de Pertença torna-se importante para que os estudantes identifiquem a si mesmos como parte integrante do grupo da instituição de ensino a que pertencem, e percebam que suas opiniões também são formas de expressão e constituição desse grupo (FEUERSTEIN, 1997).

Nesse sentido, como o sentimento de pertença à instituição de ensino da qual os estudantes fazem parte pode ser mediado pedagogicamente no AVEA pelos docentes? Como essa mediação pode se constituir diante da distância existente entre estudantes, docentes e instituição? De acordo com Donnamaria e Terzis (2012), os relacionamentos reais não têm necessariamente que ter presença física, pois esses acontecem quando os sujeitos se sentem envolvidos o suficiente para atribuírem a real importância, sentido e significado a esses relacionamentos.

Sob a perspectiva de Donnamaria e Terzis (2012), buscamos olhar para a Mediação do Sentimento de Pertença de Feuerstein (1997) no AVEA, isto é, quando o estudante está consciente de que pertence ao grupo da instituição de ensino ao qual estuda, compreende que é possível se expressar de várias formas dentro desse grupo, e os trabalhos acadêmicos que realiza e até mesmo a publicação desses trabalhos em veículos de informação e comunicação são uma forma de expressão do seu modo de pensar como integrante desse grupo. No AVEA, a participação em um fórum temático de discussão também pode ser um modo de o estudante perceber suas próprias opiniões como forma de expressão e constituição do grupo ao qual pertence, desde que haja um mediador que evidencie para o estudante a importância da sua participação e enfatize que o fórum é um espaço de construção coletiva,

no qual haverá uma gama de opiniões diferentes, que devem ser respeitadas, porém refletidas, e, por isso, esse espaço se torna democrático, tendo em vista que as contribuições de cada integrante do grupo marcam o seu modo de expressar nesse espaço. Nos fóruns, verificamos que a mediação desse parâmetro esteve atrelada à mediação de outros parâmetros. Sendo assim, conforme apresentamos na Figura 06 – Expressões das professoras-tutoras nos fóruns que remetem a Mediação do Sentimento de Pertença, as docentes buscam auxiliar os estudantes a desenvolverem o sentimento de coletividade, incentivando-os a ocuparem o espaço *on-line* do *NE* do *Curso* em questão, por meio dos fóruns.

Figura 06: Expressões das professoras-tutoras nos fóruns que remetem a Mediação do Sentimento de Pertença

O interesse de vocês, pós-graduandos(as), que constrói esse espaço e nos ajuda a desenvolver iniciativas coletivas que compreendem o papel das TDICs no cotidiano escolar.

Conversem com o seu colega nesse espaço que é de vocês!

Apropriem-se desse espaço que é de vocês.

Que bom estarmos novamente ocupando esse espaço de interação humana, lugar de experiência privilegiada, de ampliação do conhecimento e de construção de significados.

Esse é o nosso espaço.

Quem constrói esse espaço somos nós.

Fonte: Elaborada pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

No Quadro 28 – Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação do Sentimento de Pertença, a Professora-tutora 01 busca mostrar aos estudantes os espaços da instituição da qual fazem parte e que podem se beneficiar deles e também ajudar a construí-los, quando destaca que os estudantes podem encontrar, na Biblioteca Universitária (BU) da UFSC, produções científicas que os ajudarão a escrever seus trabalhos de conclusão de curso e, sobretudo, que as produções acadêmicas deles podem compor o acervo dessa instituição de ensino. Outro aspecto interessante que observamos foi a Professora-tutora 01 mostrar para os estudantes que o AVEA é um espaço da instituição de ensino na qual estudam e, ao se apropriarem desse espaço, poderão se sentir mais confiantes em dialogar com seus pares e em utilizar as ferramentas tecnológicas que esse espaço dispõe para proporcionar o processo de ensino-aprendizagem, pois, como os estudantes podem se sentir

confiantes e pertencentes a um ambiente se esse não é conhecido para eles?

Quadro 28: Mediação pedagógica que contempla o parâmetro Mediação do Sentimento de Pertença

Intervenções pedagógicas que contemplam o parâmetro Mediação do Sentimento de Pertença

Olá, pós-graduados(as),

Bem-vindos(as) de volta ao Curso de Especialização Educação na Cultura Digital ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Estão preparados(as) para iniciar essa etapa do Curso? Nessa etapa do Curso, vocês realizarão o Plano de Ação Coletivo - 3 (PLAC - 3) e o Núcleo Específico de Gestão para Integração das TDIC no Currículo. Estarei com vocês como tutora desse Núcleo Específico durante toda essa etapa. No PLAC - 3 vocês terão outro(a) tutor(a) que os acompanharão. Logo, ele(a) entrará em contato com vocês para se apresentar, certo?

Essa etapa do Curso marca que estão caminhando para a reta final e, **logo, obterão o título de Especialista em Educação na Cultura Digital pela UFSC**, uma das maiores instituições de referência em estudos com a temática do Curso que estamos envolvidos. Em breve, os seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) alimentarão o banco de dados dessa instituição. Isso porque vocês formam a comunidade UFSC.

Aproveite essa comunicação para **convidá-los(as) a participar do Fórum 01: Conhecendo a equipe docente e discente**. Clique [aqui](#) para acessar o fórum.

Grande abraço e contem comigo para o que precisarem.

Professora-tutora 01



Enviada por Professora-tutora 01, em 04/08/2015,
às 08h 15min, Correio Eletrônico.

Olá, pós-graduando XX (nomes dos estudantes),

O Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) do Curso de Especialização Educação na Cultura Digital refere-se a um espaço *on-line* da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), instituição de ensino, da qual, você, eu e muitos outros fazemos parte. Nesse espaço, você constrói suas aprendizagens e compartilha um pouco de você e conhece um pouco outro que também compõe esse espaço.

No entanto, gostaria de compartilhar com você, outros espaços virtuais da UFSC que vocês podem navegar, que é a Biblioteca Universitária (BU), lá você encontra várias produções científicas e que podem lhes interessar e até auxiliar na elaboração do seu TCC. Clique [aqui](#) para acessar a BU. Quais outros espaços da nossa instituição que você conhece? Compartilhe conosco o que você conhece da instituição que fazemos parte.



Aproveito essa comunicação para **lembrá-lo das atividades que estão abertas no nosso NE**, são elas: [...].
Professora-tutora 01

Enviada por Professora-tutora 01, em 02/09/2015,
às 08h 36 min, Correio Eletrônico.

Olá, pessoal,
Venho lembrar que **faltam 05 dias para o encerramento do Fórum 02: Tecnologias X Gerações**. Vamos lá pessoal, há muito o que ser refletido nesse espaço, acompanhem os meus questionamentos reflexivos e poste as suas contribuições refletindo sobre eles.

Lembrem-se, somos o grupo do NE de Gestão, do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital e por meio desse Curso fazemos parte da comunidade UFSC, portanto, **esse espaço on-line em que o fórum temático está empregado, é um espaço em que vocês podem se expressar, colocando seus pontos de vista, dentro desse grande grupo que formamos. Ao fazerem isso vocês estão se apropriando de um espaço da instituição de ensino que fazem parte.**



Forte abraço e aguardo a participações de vocês.
Professora-tutora 01

Enviada por Professora-tutora 01, em 17/09/2015,
às 07h 56 min, Correio Eletrônico.

Fonte: Elaborado pela Autora com base nos dados do e-Proinfo.

Identificamos que a mediação desse parâmetro no *NE* não se pautou apenas no sentimento de pertencimento do estudante ao grupo da IFES que estuda, pois as professoras-tutoras evidenciaram também o pertencimento do estudante ao grupo da instituição escolar que trabalham como gestores. Desse modo, as expressões destacadas a seguir foram bastante utilizadas pelas professoras-tutoras nos fóruns: “vocês, enquanto gestores escolares e educadores de outros...”, “enquanto sujeitos do

contexto escolar, vocês...”, “na escola, vocês formam um grupo que agregam valor às interações socioculturais e são sujeitos que se afetam mutuamente”. Essas expressões reafirmam para os estudantes o grupo de trabalho que eles compõem, isso é importante, pois, se não temos claro para nós mesmos qual nosso papel no grupo e qual o nosso compromisso pessoal e/ou profissional, como podemos nos envolver em uma determinada atividade e até mesmo nos sentir pertencentes a um grupo? Nesse sentido, a Mediação do Sentimento de Pertença se torna significativa para os sujeitos mediados, uma vez que pode auxiliá-los a descobrirem o seu papel e o seu compromisso no grupo ao qual fazem parte.

Feuerstein (1997) destaca que, quando o sujeito não se sente pertencente ao grupo no qual está inserido, tende a ficar isolado e não tem ações de cooperação dentro do grupo, isso pode influenciar a aquisição de pré-requisitos sociais e afetivos necessários para o seu desenvolvimento cognitivo. Logo, esse é um parâmetro bem importante para ser mediado pedagogicamente em cursos ofertados por meio da EaD.

Diante da análise particular de cada parâmetro da EAM, identificamos a presença dos 12 parâmetros da EAM na mediação pedagógica das professoras-tutoras. A mediação dos nove parâmetros situacionais foi permeada pelos três parâmetros universais e fundamentais para a ocorrência da EAM: Intencionalidade e Reciprocidade, Transcendência e Mediação do Significado. Como enfatiza Feuerstein (1997), sem o estabelecimento dos parâmetros universais, há precariedade na mediação dos parâmetros situacionais. Salientamos, portanto, que os parâmetros da EAM se inter-relacionam, formando uma rede que sistematiza as ações do mediador e auxilia o mediado a perceber caminhos para se chegar à modificabilidade cognitiva estrutural.

Neste capítulo, vimos que a EaD envolve um processo composto por duas mediações: a mediação humana e a mediação tecnológica. A mediação humana foi desenvolvida por duas professoras-tutoras que articularam a mediação pedagógica de acordo com a proposta do *NE* do *Curso* vigente e das correntes teóricas adotadas para ancorar essa prática. A mediação tecnológica aconteceu por meio do sistema de comunicação que esteve a serviço da mediação humana, a fim de possibilitar a mediação pedagógica. Dessa forma, depreendemos de acordo com Souza, Sartori e Roesler (2008), que a mediação pedagógica é uma ação planejada que emerge das mediações humana e tecnológica. Tendo isso claro, passamos às Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando encontrei as respostas que procurava, surgiram novas perguntas.

Este estudo chega ao final e para tecer essas reflexões, retomamos o caminho percorrido, os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas. O sentimento é de alegria por tê-lo vivenciado, mas também fica a sensação de que precisaria de mais tempo para intensificar a experiência, retomar aquele capítulo, ler a obra daquele autor, enfim, fica a inquietação de que, ainda, falta algo. Talvez seja esse o propósito de um estudo na área das ciências humanas, não ter um ponto final, mas abrir possibilidades para que outros estudos aconteçam. Então, cabe citar as palavras de Larrosa (2002, p. 25), que expressam as sensações e impressões desse momento: “[...] tudo aquilo que nos passa, nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar, nos transforma.” Nesse sentido, já não sou mais a mesma, continuo aberta a novas experiências e transformações, pois como evidencia Feuerstein (1997), não estamos prontos e acabados, estamos em constante desenvolvimento.

Para tanto, neste estudo propomos compreender como a mediação pedagógica de professores-tutores, ancorada nas contribuições teóricas de Feuerstein, se constitui no processo educacional de um curso oferecido por meio da EaD. Esse objetivo, trouxe consigo o desafio de escolher uma metodologia que pudesse viabilizar o seu alcance e os seus desdobramentos, de modo a auxiliar na construção do trabalho empreendido. Dessa forma, a pesquisa teve um caráter qualitativo e exploratório, contemplou a análise de conteúdo no tratamento dos dados, e abrangeu a compreensão de que o olhar do pesquisador é único no ato de pesquisar. Nessa perspectiva, não pretendemos elucidar, nem validar os constructos teóricos de Feuerstein, mas buscar contribuições para a mediação pedagógica *on-line*, de modo a auxiliar na construção de aprendizagens significativas e de relações dialógicas nos processos de ensino-aprendizagem.

Para que os objetivos deste estudo pudessem ser alcançados, as professoras-tutoras participantes da pesquisa se propuseram vivenciar uma formação continuada, de modo compartilhado e coletivo com outros integrantes da equipe docente do *NE do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital*, ofertado pela UFSC. A formação continuada teve a finalidade de amparar teórico e metodologicamente a mediação pedagógica dessas docentes. Entre o aporte teórico estudado nessa formação, esteve os constructos de Feuerstein, os quais foram

interpretados e ressignificados de modo único na mediação pedagógica de cada docente do *NE*, tendo em vista as diferenças individuais desses sujeitos. Os encontros de formação foram essenciais para o estabelecimento de uma relação dialógica, de parceria, de apoio mútuo, de troca de saberes vivenciais e científicos entre os integrantes da equipe docente, favorecendo o planejamento constantemente da prática pedagógica e possibilitando-lhes ter um olhar cuidadoso sobre a aprendizagem dos estudantes, ou seja, os integrantes da equipe docente puderam se atentar as modificabilidades cognitivas estruturais dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

Os dados da pesquisa foram obtidos no AVEA e são oriundos da interação professor-tutor, estudante e objeto da aprendizagem. Ao analisarmos os dados, identificamos a presença dos 12 parâmetros da EAM na mediação pedagógica das professoras-tutoras. Cada parâmetro da EAM foi analisado separadamente para compreendermos as suas especificidades na mediação pedagógica dessas docentes. Entretanto, ressaltamos que a análise individual dos parâmetros da EAM, só tem sentido se os compreendermos integrados ao todo, pois eles se entrelaçaram e se conectaram durante todo processo de ensino-aprendizagem.

Na interação professor-tutor, estudante e objeto da aprendizagem permeada pelas TDIC identificamos algumas variáveis que podem interferir nessa interação, são elas:

a) os elementos envolvidos na mediação (professor-tutor, estudante e objeto da aprendizagem) apresentam características próprias. Isto é, o professor-tutor e o estudante possuem aspectos subjetivos e cognitivos únicos, como: um jeito próprio de se relacionar, o tempo de resposta para as ações/estímulos desenvolvidos no AVEA envolve as especificidades de cada sujeito e o percurso formativo que esses sujeitos tiveram ao longo da vida. O objeto da aprendizagem possui especificidades, como: o grau de familiaridade, a complexidade e o potencial para despertar o interesse dos sujeitos;

b) o contexto da mediação pedagógica pode interferir na interação professor-tutor, estudante e objeto da aprendizagem. Isso porque o contexto envolve as estratégias didático-pedagógicas, o tempo, o espaço, as tecnologias disponíveis e o momento vivido pelos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem;

c) os parâmetros da EAM possuem especificidades que são vivenciadas pelos sujeitos mediados de modo único. Nesse sentido, a mediação de um parâmetro pode ser internalizada e ressignificada por um

mediado enquanto que, para outro, esse processo pode ocorrer em outro tempo.

Na interação professor-tutor, estudante e objeto da aprendizagem do *NE*, identificamos que os estudantes não expressaram muitas dúvidas/questões para as professoras-tutoras ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, essas docentes assumiram uma postura provocadora em prol de desestabilizar cognitivamente e levar os estudantes a reflexão e a criticidade dos saberes instituídos. Isso atribuiu aos espaços de interlocuções entre as professoras-tutoras, estudantes e objeto da aprendizagem características reflexivas, provocadoras e de incentivo a ir além do conteúdo do material didático e do conteúdo discutido no AVEA. Essa postura das docentes de instigar a reflexão, permite que os estudantes compreendam que o processo de ensino-aprendizagem é construído numa relação dialógica e que a contribuição coletiva e colaborativa de todos torna os saberes mais democráticos. Logo, os estudantes tendem a perceber que suas contribuições são valorizadas e podem se sentir seguros para compartilhar conhecimentos científicos e/ou vivenciais.

Cabe destacar que ações pedagógicas que valorizam os saberes dos estudantes, o compartilhar e o ressignificar desses saberes, bem como a construção de novos saberes, podem repercutir em outros contextos da vida dos estudantes, como no trabalho, por exemplo. Os estudantes participantes deste estudo atuavam em cargos de gestão de escolas públicas e realizaram a formação em questão ao mesmo tempo que estavam em serviço. Desse modo, as ações pedagógicas das docentes, podem contribuir para que no ato do exercício de suas funções como gestores, esses sujeitos possam se sentir mais seguros para compartilhar, cooperar e incentivar a comunidade escolar a participar na construção de um espaço coletivo e colaborativo na escola, constituindo, assim, uma gestão mais democrática no ambiente escolar.

Na mediação dos parâmetros da EAM, no processo de ensino-aprendizagem, observamos variáveis intervenientes:

a) a incidência de alguns parâmetros tendeu a aumentar à medida que as professoras-tutoras intensificaram a participação na interlocução com os estudantes. A afinidade e a afetividade entre professoras-tutoras e estudantes repercutiram nas trajetórias de estudo e exerceram influências positivas, pois quanto maior foi a proximidade entre esses sujeitos, mais presentes eles estiveram no desenvolvimento das atividades e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem;

b) o conteúdo didático pode influenciar na mediação dos parâmetros da EAM, sendo necessário replanejar a mediação pedagógica ao longo da oferta de uma disciplina/curso para que a aprendizagem seja significativa para os estudantes. Observamos que a temática do *NE – Gestão para integração das TDIC no currículo escolar* – pode ter contribuído para a Mediação da Busca por Desafio, Novidade e Complexidade. Isso porque a temática do *NE* traz no seu bojo o desafio, a novidade e a complexidade, cabendo ao mediador instigar e orientar o mediado nessa empreitada;

c) as diferentes ferramentas do AVEA utilizadas para permear as atividades podem dispersar a atenção do estudante no que tange os objetivos das atividades. Isso porque se o estudante tem pouco ou nenhum domínio da tecnologia utilizada, pode se afastar do AVEA e, consequentemente, do processo de ensino-aprendizagem. Assim, para amenizar essa situação é importante que a mediação do docente contemple o conteúdo pedagógico e o uso adequado dessas ferramentas para a realização das atividades. Para tanto, é importante que o uso pedagógico das ferramentas do AVEA seja feito de modo que os estudantes possam perceber a relação entre as atividades propostas, dentro de um processo de ensino-aprendizagem integrado, em que as atividades se complementam e as tecnologias que permeiam as atividades possibilitem a interação permanente como forma de ampliação e compartilhamento de conhecimentos científicos/técnicos e de experiências. Entendemos, que não basta um curso na EaD possuir um AVEA com ferramentas inovadoras e disponibilizá-las para uso, é preciso que o docente se aproprie delas e auxilie o estudante a se apropriar também, para que com essas tecnologias, esses sujeitos possam se expressar;

d) a orientação inicial sobre os objetivos e os procedimentos do curso, da disciplina e das atividades e seus períodos de vigência, tornaram-se fundamentais para o estabelecimento da reciprocidade. Isso pode potencializar a mediação dos parâmetros da EAM, evita surpreender negativamente o estudante, uma vez que estar ciente do grau de dificuldade e do percurso para a realização das atividades, permite ao estudante organizar seu tempo e quiçá favorece o desenvolvimento da autonomia;

f) o número de estudantes por turma interfere na mediação dos parâmetros da EAM. Cabe destacar que, quanto maior o número de estudantes em uma turma, mais difícil se torna para o docente acompanhar os diferentes processos de modificabilidade cognitiva estrutural nos mediados e auxiliá-los na metacognição;

g) o acúmulo de atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes, pode ser um fator que afeta a disponibilidade e a motivação desses sujeitos. Desse modo, quando é priorizada, no processo de ensino-aprendizagem, a quantidade de postagens de produtos/produções/atividades, há o desaparecimento do diálogo, do compartilhar e da cooperação no contexto da formação;

h) sob a mediação de um único mediador, os sujeitos do mesmo grupo passam por processos distintos de interação e subjetivação. Com vistas a esses processos, Feuerstein (1997) ressalta que estão relacionados: ao modo e a quantidade de experiências de aprendizagem mediada que os sujeitos foram expostos no decorrer de suas vidas; aos vínculos diferenciados que os sujeitos estabelecem com a realidade; a especificidade da interação social estabelecida, que possibilita preservar o sujeito em sua subjetividade; e aos processos específicos do desenvolvimento bio-psico-social-cultural que caracterizam cada sujeito como único.

Sublinhamos, de acordo com Feuerstein (1997), que os estímulos diretos estão o tempo todo em torno do sujeito e nem por isso é garantido que ele os perceberá, uma vez que esses estímulos não possuem intensões claras, consequentemente, podem não atingir o sujeito. Portanto, na EAM, o mediador atua no estímulo de forma que ele surja no tempo e na sequência adequada para poder ser processado e fazer sentido ao mediado. Assim, um contexto rico em estímulos não é suficiente para provocar uma melhoria significativa no desenvolvimento cognitivo do sujeito, é necessário que entre os estímulos e o sujeito haja um mediador, que intencionalmente atue nas estruturas cognitivas desse sujeito. Logo, a mediação da aprendizagem aumenta a possibilidade de o sujeito extrair benefícios da exposição direta ao estímulo (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014; FONSECA, 1998).

Evidenciamos, por conseguinte, que a EAM busca auxiliar o estabelecimento e a manutenção de vínculos necessários à aprendizagem na EaD e que se referem: ao sujeito com ele mesmo, com o objeto da aprendizagem, com o mediador e com o contexto social, podendo contribuir para que a história individual dos estudantes seja preservada e valorizada, e ampliar as possibilidades dos estudantes de descobrirem-se aprendizes capazes de modificabilidade cognitiva. Acreditamos, todavia, que este estudo produziu resultados importantes e alcançou seus objetivos, possibilitando avanços para a reflexão sobre a mediação pedagógica em formações *on-line*, ancorada em constructos teóricos de Feuerstein.

Logo, a pesquisa realizada sinaliza a importância de aprofundar as reflexões acerca da temática mediação pedagógica na EaD, bem como considerar os sentidos e as concepções da mediação pedagógica que permeiam esse contexto educacional, a fim de refletir sobre a formação dos docentes para atuarem nessa modalidade educacional e sobre a formação dos estudantes para desenvolverem-se sujeitos ativos, críticos, reflexivos e atuantes no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, ressaltamos que encontramos caminhos abertos para a mediação pedagógica na EaD. Caminhos esses que não estão acabados, mas que vão se constituindo no caminhar de cada docente, que está acompanhado de múltiplos saberes e de múltiplas vozes. Por isso reforçamos que, ainda, há muito a ser investigado, observado, destacado, esclarecido e compreendido no que tange ao objeto de estudo aqui proposto. Em vista disso, esperamos que este trabalho amplie o interesse, especialmente dos pesquisadores da área, pela investigação sobre a prática pedagógica *on-line*, pois as concepções teóricas do docente, que ancoram a sua prática pedagógica, refletem na aprendizagem do aprendiz.

Há muitos conhecimentos sendo produzidos por sujeitos que utilizam os AVEAs e/ou outras tecnologias que viabilizam o processo de ensino-aprendizagem na EaD e que não são sistematizados de modo a contribuir para a compreensão das dimensões dessa modalidade educacional como sendo capaz de proporcionar a modificabilidade cognitiva estrutural ao aprendiz. Para tanto, ao não sistematizar e avaliar as práticas pedagógicas e administrativas na EaD, perde-se a oportunidade de compartilhá-las, socializá-las e torná-las públicas. Deixamos, assim, o convite para formulação de novas ideias e investigações sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. Aprendizagem colaborativa: o professor e o aluno ressignificados. In: ALMEIDA, F. J. (Coord.). **Projeto nave – Educação a distância**: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. São Paulo: [s.n.], 2001. p. 9-19.

ALMEIDA, M. E. B. Formação de Professores a Distância: avaliação e perspectivas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-de-Maria-Elizabeth-Bianconcini-de-Almeida-para-o-GT08>>. Acesso em: 14 out. 2015.

ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B.; CAVELLUCCI, L. C. B.; SIDERICOUDDES, O. **Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital**: Gestão para Integração das TDIC ao Currículo. 1. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

AFONSO, C. A. **Internet no Brasil**: alguns dos desafios a enfrentar. Informática Pública, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002.

ALONSO, M. K. Educação a distância e tutoria: anotações sobre o trabalho docente. In: ALONSO, M. K.; RODRIGUES, R. S.; BARBOSA, J. G. (Orgs.). **Educação a Distância**: práticas, reflexões e cenários plurais. Cuiabá, MT: Central de texto: EdUFMT, 2009.

ALVES, A. C. T. P.; SILVA, N. A. P. O saber-se e o saber ser do professor *online* em ambientes presenciais e virtuais. In: HESSEL, A.; PESCE, L.; ALLEGRETTI, S. (Orgs.). **Formação online de educadores**: identidade em construção. São Paulo: RG Editores, 2009. p. 89-112.

ANDRADE, J. B. F. **Mediação na tutoria online**: o entrelace que confere significado à aprendizagem. 2007. 95 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Comunicação e da Informação em EAD) – Universidade Federal do Ceará e Universidade Norte do Paraná, Salvador, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2988/1/2007_DisJBFANDRADE>. Acesso em: 15 mar. 2015.

ARAÚJO, R. F. A prática pedagógica no ensino de biblioteconomia: interação e colaboração no contexto da web 2.0. **Encontros Bibli**: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 18,

n. 36, p. 129-156, jan./abr. 2013. ISSN 1518-2924. DOI: 10.5007/1518-2924.2013. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/25749>>. Acesso em: 08 set. 2015.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARROS, K. S. M.; CRESCITELLI, M. F. C. Prática docente virtual e polidez na interação. In: MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M. S.; CABRAL, A. L. T. (Orgs.). **Interações virtuais: perspectivas para o ensino da Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Editora Clara Luz, 2008, p. 73-92.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados. 2006.

BENJAMIN, L. **The development and evaluation of a metacognitive programme for young learners in the south african context**. 2005. 268 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of the Western Cape, África do Sul, 2005.

BEYER, H. O. **O fazer psicopedagógico: A abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994. p. 183-193.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 522, de 9 de abril de 1997. Dispõe sobre a criação do Programa Nacional de Informática na Educação - ProInfo. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 11 abr. 1997. Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001167.pdf>>. Acesso em: 21 maio. 2015.

_____. Presidência da República, Casa Civil. Decreto n. 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 13 dez. 2007. p. 3. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm. Acesso em: 21 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. Decreto Federal n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2007. p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 15 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27.833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 14 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Manual do sistema e-Proinfo**. Desenvolvido pelo Laboratório de Tecnologia da Informação e Mídias Educacionais (LabTime) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Disponível em: <<http://docplayer.com.br/1396232-24-2-diario-24-3-forum-24-4-texto-coletivo-24-5-webconferencia-25-ferramentas-de-apoio-25-1-agenda-25-2-duvidas-frequentes-25.html>>. Acesso em: 14 out 2015.

CAVELLUCCI, L. C. B.; RAMOS, E. M. F.; SILVA, M. R.; BÚRIGO, C. C. D.; CERNY, R. Z.; HASSAN, E. B. **Curso de especialização em educação na cultura digital**: guia de autoria. Brasília: Ministério da Educação, 2013a.

_____. **Curso de especialização em educação na cultura digital**: guia de implantação. Brasília: Ministério da Educação, 2013b.

CERQUEIRA, V. M. M. **Mediação Pedagógica e Chat Educacionais**: tessitura entre colaborar, intermediar e co-mediador. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

CÔRTEZ, H. S. **A importância da tecnologia na formação de professores**. Mundo Jovem, Porto Alegre, p. 18, 1º mar. 2009.

CERNY, R. Z. **Gestão pedagógica na educação a distância**: análise de uma experiência na perspectiva da gestora. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo, 2009.

CERNY, R. Z.; LAPA, D. Certezas e sentidos da docência na EaD. In: K. M. ALONSO; ROCHA, S. A. (Orgs.). **Políticas públicas, tecnologias e docência:** educação a distância e a formação do professor. Cuiabá, MT: Central de Texto: EdUFMT, 2013.

CHAUDRON, C. **Contrasting Approaches to Classroom Research:** qualitative and quantitative analysis of language use and learning. *Second Language Studies*. v. 19, n. 1, p. 1-56, 2000. Disponível em: <www.hawaii.edu/sls/uhwpesl/19_1/chaudron.doc>. Acesso em: 15 ago. 2015.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. London: Routledge, 2000.

COSTA I. M.; PIMENTA S. A. Teoria da Modificabilidade Estrutural: uma nova proposta teórica para uma articulação de ensino e aprendizagem virtual. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 4, v. 4 n. 8, p. 36-43, jul./dez. 2010. ISSN: 1982-4440. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/240/119>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

CRUZ, S. B. **A teoria da mobilidade cognitiva estrutural de Feuerstein:** aplicação do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) em estudantes da 3ª série de escolas do ensino médio. Tese (Doutorado em Educação) Pós-Graduação em Didática Teorias de Ensino e Práticas Escolares da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

DA ROS, S. Z. **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein:** o processo de mudanças em adultos com história de deficiência. São Paulo: Plexus, 2002.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DONNAMARIA, C. P.; TERZIS, A. Algumas notas sobre as relações humanas mediadas por computadores. **Revista Mental Barbacena**, v. 10, n. 18, jun. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167944272012000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 set. 2015.

FERREIRA, J. M. **Mediação pedagógica na educação a distância:** possibilidades a partir das contribuições da abordagem de Reuven Feuerstein. 2010. 218 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Aplicada) – Universidade Federal de Uberlândia, 2010. Disponível em:

<http://www.bdtu.ufu.br/tde_arquivos/21/TDE-2010-08-05T145654Z-2065/Publico/Diss%20Juliane>. Acesso em: 15 mar. 2015.

FETTERMAN, M. D. **Ethnography: Step-by-Step**. Applied Social Research Methods. v. 17. London: Sage Publication, 1997.

FEUERSTEIN, R. Direito à inteligência. **ISTOÉ**, Salvador, n. 1545, p. 1-12 mai. 1999. Entrevista concedida a Rita Moraes. Disponível em: <<http://www.terra.com.br/istoe-temp/comport/154516.htm>> Acesso em: 1º ago. 2015.

FEUERSTEIN, R. **The dynamic assessment of cognitive modifiability**: the learning propensity device: theory, instruments and techniques. Jerusalem, Israel: ICELP Press, 2002.

FEUERSTEIN, R. **Es modificable la inteligencia?** Madrid: Editora Bruño, 1997.

FEUERSTEIN, R.; FALIK, L.; H.; FEUERSTEIN, R. **Definitions of essential concepts & terms**: A working glossary. Jerusalem, Israel: ICELP Printshop, 2006.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, S. Mediated Learning Experience: a theoretical review. In: FEUERSTEIN, R. **Mediated Learning Experience (MLE)**: theoretical, 194 psychosocial and learning implications. London: Freund Publishing House, 1994. p. 3-51.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, H. F. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petropolis, RJ: Vozes, 2014.

FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J. **Mediated learning experience (MLE)**: theoretical, psychosocial and learning implications. London: Freund Publishing House, 1994.

FEUERSTEIN, R.; MILLER, R.; HOFFIMAN, M.B.; RAND. Y.; MINTZKER, Y.; JENSEN, M. R. Cognitive modifiability in adolescence: cognitive structure and the effects of intervention. **The Journal of Special Education**, v. 15, n. 2, p. 269-286, July 1981.

FLORES, A. M. **O feedback como recurso para a motivação e avaliação da aprendizagem na educação a distância**. 2009.

Disponível em:

<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1552009182855.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2015.

FONSECA, V. **Aprender a Aprender: a educabilidade cognitiva**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

GABRIEL, M. **Marketing na Era Digital**. São Paulo: Novatec Editora, 2010.

GARRISON, R.; ANDERSON, T. **E-learning in the 21st Century**. London: Routledge Falmar, 2003.

GOMES, C. M. A. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento**. São Paulo: Ática, 2002.

GUTIÉRREZ, F.C.P. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

HOLMES, J. Research and the postmodern condition – the changed nature of doing research in Applied Linguistics. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs). **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: Educ SP, 1992.

ICELP. **Mediated learning experience: instrumental enrichment: LPAD: Trainers 1**. 31st. INTERNATIONAL ICELP WORKSHOPS: IE. Romenia, 2010.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2013.

KOZULIN, A. **Individualismo epistemológico frente a una posición sociocultural: Piaget, Vygotsky y la teoría del aprendizaje mediado**. Israel: ICELP, 1998.

KOZULIN, A. **Instrumentos psicológicos: la educación desde uma perspectiva sociocultural**. Barcelona, Paidós, 2000.

KOZULIN, A.; PRESSEISEN, B. Z. **Mediated Learning: the contributions of Vygotsky and Feuerstein in Theory and Practice**. Paper presented in the Annual Meeting of the Educational Research Association. São Francisco, ASA, 1992.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LEFFA, V. **On becoming digitally literate: the production of computer-mediated materials by language teachers**. In: Convenção da Associação dos Professores de Inglês do Rio Grande do Sul, 2005. Porto Alegre, Teaching and Learning Processes. Porto Alegre: PUC-RS, 2005. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/>>

LEMGRUBER, M. S. Educação a distância: para além dos caixas eletrônicos. **Revista Sinpro-Rio**, v. 2, p. 42-49, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, D. M. A.; ALVES, M. N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Revista Pro-Posições**, Campinas, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 189-205, maio/ago. 2011.

LONGHI, C. **L'inspiration éducative de Reuven Feuerstein, fondateur du PEI**. Lyon, Ce Texte a été publié dans la Lettre du Clerse, dossier n. 25, février, 1994.

LOSSO, A. R. S. Reflexões sobre a Educação a Distância: o papel do professor tutor na perspectiva da mediação pedagógica. **Linhas**, v. 3, n. 2, 2007. E-ISSN 1984-7238.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARSHALL, C.; ROSSMAN, B. **Designing Qualitative Research**. London: Sage Publications, 2006.

MARTÍN-BARBERO, J. Diálogos Midiológicos: comunicação e mediações culturais. **Revista Brasileira de Comunicação**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 151-163, jan./jun. 2000. Entrevista concedida a Claudia Barcelos. Disponível em:

<http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/viewFile/2010/1788>. Acesso: 20 out. 2015.

MASETTO, M. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MASETTO, M. MORAN, J. M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2006, p. 133-173.

MCLUHAN, M. **Understanding media: the extensions of man**. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da Aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Edição do autor, 2007. 7. edição em 2011.

MENTIS, M. **Aprendizagem mediada dentro e fora da sala de aula**. São Paulo: Senac, 1997.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Paulo: EdUFSCar, 2010. Cap. 2, p. 23-40.

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2002.

MOHAMMED, M. **Improving teacher education**: ways of developing metacognition, mediation and educational emotional awareness in teachers of pupils with dyslexia. 2001. 129f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - School of Education Brunel University, London, UK, 2001.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação *online*. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 2. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2006, p. 41-52.

MOURÃO, M. P.; OLIVEIRA, L. C. ROMERO, M. H. C. O sistema de tutoria no curso de pedagogia a distância da universidade federal de Uberlândia: estratégias de planejamento, acompanhamento e avaliação. Fórum Internacional Sobre Prática Docente Universitária, 2., Uberlândia, 2014. **Anais eletrônico...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012. Disponível em: <http://www.forumdocente.prograd.ufu.br/anais/anais2012/pdf/1d/3>. Acesso em: 15 mar. 2015.

OLIVEIRA, E. G. Aula Virtual e Presencial: são rivais? In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 187-223.

O'REILLY, T. **O que é web 2.0: Padrões de Design e modelos de negócios para a nova geração de software**, 2005. Disponível em: <<http://oreillynnet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>>. Acesso em: 26 jul. 2015.

PALLOFF, R. M; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

_____. **O Aluno Virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIAGET, J. **A evolução intelectual da adolescência à vida adulta**. Trad. Fernando Becker e Tania B. I. Marques. Porto Alegre: Faculdade de Educação, 1993.

PRANDINI, R. C. Formação do formador para atuação docente mediatizada pelas tecnologias da informação e comunicação. In: HESSEL, A.; PESCE, L.; ALLEGRETTI, S. (Orgs.). **Formação online de educadores: Identidade em construção**. São Paulo: RG Editores, 2009, p. 63-88.

PRADO, M. B. B; MARTINS, M.C. A Mediação Pedagógica em Proposta de Formação Continuada de Professores em Informática na Educação. **ABED: São Paulo**, 2002. Disponível em: <<http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?DocumentoID=12>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

PRIETO, D. C. En torno a la palabra en la práctica de la educucomunicación. **Aularia**, v. 2, n. 2, p. 281-287, jul., 2013. Entrevista concedida a Daniel Prieto Castillo. Disponível em: <<http://www.aularia.org/ContadorArticulo.php?idart=118>>. Acesso em: 27 out. 2015.

PRIETO, D. C.; GUTIERREZ, F. C. P. **A Mediação Pedagógica**. Educação à Distância Alternativa. Campinas: Papirus, 1994.

PRETI; O. **O Estado da Arte sobre “Tutoria”**: Modelos e Teorias em Construção. 2004. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/imagens/artigos_site_uab/tutoria_estado_arte.pdf> Acesso em: 05 jan. 2016.

RAMOS, E. M. F.; BÚRIGO, C. C. D; CERNY, R. Z.; CAVELLUCCI, L. C. B.; SILVA, M. R.; HASSAN, E.B. **Curso de especialização em educação na cultura digital**: documento base. Brasília: Ministério da Educação, 2013a.

_____. **Curso de especialização em educação na cultura digital**: guia de diretrizes metodológicas. Brasília: Ministério da Educação, 2013b.

ROCHA, L.P.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional do professor de Matemática em início de carreira no Brasil. **Quadrante**: Revista teórica e de investigação. Lisboa: APM, v.15, n. 1-2, p.145-168, 2006.

RODRIGUES, N. V. M.; BORGES, F. T. Avaliação da Aprendizagem em Educação a Distância através do Fórum: interface educacional. **Ideias & Inovação**, v. 1, n. 2, p. 25-34, 2012.

SALAMI, M.; SARMENTO, D. F. Interfaces conceituais entre os pressupostos de L. S. Vygotsky e de R. Feuerstein e suas implicações para o fazer psicopedagógico no âmbito escolar. **Rev. psicopedag.**, v. 28, n. 85, p. 76-84, 2011. ISSN 0103-8486.

SANTOS, M. F. S; OLIVEIRA, M. S. Ensino de língua mediado pelas novas tecnologias: o fórum educacional como ferramenta de interação. Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação Redes Sociais e Aprendizagem, 3., 2010, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: NEHTE/UFPE, 2010. p. 1-17. ISSN 1984-1175. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Maria-de-Fatima-Santos&Socorro-Oliveira.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2015.

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Revista Em Aberto**; Brasília, ano 16, n. 70, p. 16-27, abr./jun. 1996.

SERRA, D. T. S. **Afetividade, aprendizagem e educação online**. 2005. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://bib.pucminas.br/teses/Educacao_SerraDT_1.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2011.

SILVA, H. C. da. **Edital Processo Seletivo Para o Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014a. Disponível em: <<http://2014/06/Edital->

Curso-de-Especialização-em-Educação-na-Cultura-Digital.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. **Editais Seletivos para Tutores no Curso de Especialização na Cultura Digital**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014b. Disponível em: <http://noticias.ufsc.br/files/2014/06/EDITAL_TUTORES_NB-e-PLAC.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2015.

SILVA, M. Indicadores de interatividade para o professor presencial e on-line. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 93-109, 2004. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?ddl=622&dd99=view>>. Acesso em: 25 set. 2015.

SOUZA, A. M. M.; DEPRESBITERIS, L.; MACHADO, O. T. M. **A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein**. São Paulo: Senac, 2004.

SOUZA, A. R. B. de; SARTORI, A. S.; ROESLER, J. Mediação Pedagógica na Educação a Distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. **Revista Diálogo Educativo**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 327-339, maio/ago. 2008.

SZULCZEWSKI, D. M. **Formas de ser professor na EaD: práticas que contam** teve o foco do estudo na constituição do professor do Ensino Superior que atua ou já atuou na EaD. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

TELES, L. F. **A aprendizagem por e-learning – Educação a Distância: o estado da arte**/ Frederic Michel Litto, Manuel Marcos Maciel Formiga (Orgs.). São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

VAN LIER, L. **The Classroom and the Language Learner**. London: Longman, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 5. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. **Cultivating Communities of Practice**. Boston: Harvard, 2002.